Enseignement de qualification : 2e et 3e degrés
Secteur Hôtellerie

Troisième cahier

LES QUATRE APTITUDES

Tableau général des fonctions p.2

Comprendre p.4

Comprendre à l'audition p.5

1. **La problématique**
   1.1. Pourquoi écouter ?
   1.2. Le processus de la compréhension à l'audition
2. **Les objectifs**
3. **La méthodologie**
   3.1. Le choix des documents
   3.2. Les activités
   3.3. L'évaluation formative

Comprendre à la lecture p.15

1. **La problématique**
   1.1. Pourquoi lire ?
   1.2. Le processus de la compréhension à la lecture
2. **Les objectifs**
3. **La méthodologie**
   3.1. Le choix des textes
   3.2. Les activités
   3.3. L'évaluation formative

L'évaluation de la compréhension p.26

Communiquer oralement p.28

1. **La problématique**
   1.1. Pourquoi entraîner à la communication orale?
   1.2. Il y a parler et parler
   1.3. Communiquer oralement en classe
2. **Les objectifs**
3. **La méthodologie**
   3.1. Les exercices préparant à la communication orale
   3.2. La communication orale
   3.3. L'évaluation formative
4. **L'évaluation de l'expression orale**

S'exprimer par écrit p.48

1. **La problématique**
   1.1. Pourquoi exercer l'expression écrite ?
   1.2. Il y a écrire et écrire
   1.3. Donner un sens à l'écriture
2. **Les objectifs**
3. **La méthodologie**
   3.1. Les exercices préparant à l'expression écrite
   3.2. L'expression écrite
   3.3. L'évaluation formative
4. **L'évaluation de l'expression écrite**

Annexes p.56

TABLEAU GENERAL DES FONCTIONS

L'objectif premier des cours de langues en section "Hôtellerie" est d'amener les élèves à communiquer oralement.

Ci-dessous figure la liste des fonctions de langue que doivent maîtriser les élèves à la fin du 3e degré.

Elles sont classées en trois rubriques :
1. fonctions à utiliser au restaurant et à l'hôtel
2. fonctions à utiliser exclusivement au restaurant
3. fonctions à utiliser exclusivement à l'hôtel

1. Fonctions à utiliser au restaurant et à l'hôtel

1. Accueillir le client
2. Demander des nouvelles
3. Inviter le client à s'installer
4. Situer dans l'établissement
5. Demander de patienter
6. Faire répéter
7. Prendre une commande
8. Demander et exprimer la préférence, s'enquérir du choix du client
9. Accepter, marquer son accord, donner satisfaction
10. Présenter quelque chose au client
11. Refuser
12. Réagir à un compliment
13. Réagir aux remarques du client
14. Présenter, accepter des excuses, regretter
15. Exprimer l'étonnement
16. Présenter l'addition
17. Utiliser des chiffres, des nombres
18. Répondre au téléphone
19. Prendre des réservations par téléphone
20. Prendre congé
21. S'informer, se renseigner sur les services disponibles
22. Informer, renseigner sur les services disponibles
23. Dire et demander la date
24. Dire et demander l'heure
25. Parler du temps, de la température
26. Demander, indiquer le chemin
27. Citer des noms de pays, de gens, de langues
28. Suggérer des activités

2. Fonctions à utiliser exclusivement au restaurant

1. S'occuper du vestiaire du client
2. Suggérer, donner un conseil pour le choix du menu
3. Informer sur le mode de préparation des plats
4. Expliquer la composition du menu ou du cocktail
5. S'enquérir du point de cuisson
6. Resservir
7. Vérifier si le client est satisfait

3. Fonctions à utiliser exclusivement à l'hôtel

1. Renseigner le client sur sa chambre
2. Faire remplir la fiche d'hôtel
3. Enregistrer des ordres de réveil
4. Expliquer le fonctionnement d'un appareil
5. Répondre par écrit à une demande de prix, à une réservation

COMPRENDRE

Comprendre est une activité fonctionnelle

Comprendre un message, c'est être capable d'en extraire, avec un maximum d'économie, l'information nécessaire pour rencontrer des besoins variés

tels que :

> comprendre les consignes du professeur, la lettre d'un correspondant, trouver le numéro de téléphone d'un médecin ou l'heure de départ d'un train, suivre la trame d'une histoire;

La compréhension de la **langue** ne garantit pas encore à elle seule la compréhension des **messages**, mais elle y prépare de façon importante.

A la multiplicité des besoins d'information correspond une diversité des modes de lecture et d'écoute : globale, sélective, détaillée.

- La compréhension globale s'interprète différemment selon les auteurs : soit c'est une première étape où on identifie en gros de quoi il s'agit, soit c'est un aboutissement : le sens du message est dégagé des divers détails compris.
- On réalise une compréhension sélective lorsqu'on sait ce que l'on cherche.
- On a rarement besoin de comprendre tout le message de façon détaillée.

Le lecteur/l'auditeur efficace fait preuve de flexibilité et passe aisément d'un mode à un autre, même à l'intérieur d'un même texte. Par exemple :

> on peut lire un dépliant touristique juste pour se faire une idée mais on peut aussi lire certains extraits de manière plus détaillée parce qu'ils nous intéressent plus particulièrement. On peut écouter le journal parlé pour savoir le temps qu'il fera, ou pour rassembler le plus possible d'informations sur une vedette.

Les activités proposées tiennent compte de ces différents modes de lecture et d'écoute.

Comprendre est une construction du sens

Loin d'être une compétence passive, l'activité de compréhension est un processus de construction ou d'appropriation du sens. Pour ce faire, le lecteur/auditeur tire parti de sa connaissance du monde : sa familiarité avec le contexte et le thème dont il est question, sa reconnaissance de ce qu'impliquent la situation, le type de document, la typographie, l'auteur, etc. Ces connaissances déterminent des attentes par rapport au document. Ces attentes fonctionnent comme des hypothèses d'interprétation qui permettent d'orienter la lecture/l'écoute. Cette démarche *top-down* réduit l'information nouvelle que le lecteur/ l'auditeur doit encore découvrir et l'aide à comprendre les mots inconnus. Ces hypothèses sont progressivement confirmées ou infirmées à mesure que l'information nouvelle est intégrée dans ce qu'il savait déjà.

COMPRENDRE A L'AUDITION

1. **La problématique** p.6
   1.1. Pourquoi écouter ?
   1.2. Le processus de la compréhension à l'audition

2. **Les objectifs** p.9

3. **La méthodologie** p.10
   3.1. Le choix des documents
   3.2. Les activités
   - L'apprentissage des stratégies d'écoute
   - A la découverte du sens
     - Activités avant l'écoute
     - Activités pendant/après l'écoute

   3.3. L'évaluation formative

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1. POURQUOI ECOUTER ?

Un outil de comunication et d'enrichissement

Communiquer, c'est aussi écouter. On écoute pour

- s'informer
- s'instruire
- et pour se faire plaisir.

En outre, en interaction, compréhension et expression sont fortement interdépendantes : les deux processus sont mis en jeu simultanément.

Un processus complexe et difficile, qui doit être exercé

Seule une longue pratique de la langue et de l'écoute rend l'apprenant capable de repérer rapidement l'information utile dans un message oral qu'il n'a pas toujours la possibilité de réentendre, parfois long, peu structuré et chargé de vocabulaire inconnu.

Une aide à l'expression orale

En multipliant les écoutes, l'élève se familiarise avec les structures et les formes du discours oral et les assimile peu à peu.

Une compétence transversale

La difficulté de la langue utilisée par l'interlocuteur échappe au contrôle de l'auditeur. Celui-ci doit donc développer des stratégies lui permettant de comprendre les informations utiles malgré ses propres lacunes linguistiques. Cet apprentissage vise à rendre l'élève conscient des mécanismes qu'il utilise normalement déjà en langue maternelle, et à les développer le cas échéant.

Un outil de développement autonome de la langue

L'audition, comme la lecture, représente un moyen de rester en contact avec la langue, voire de l'enrichir, en dehors et au-delà du cours.

1.2. LE PROCESSUS DE LA COMPREHENSION A L'AUDITION

Quand nous écoutons, nous mettons en jeu **…**

Une intention

- Si nous avons une intention d'écoute, nous identifions les éléments nouveaux recherchés dans un contexte connu déjà bien circonscrit
- Si nous n'avons pas d'intention d'écoute (on m'adresse inopinément la parole, une annonce passe à la radio), notre connaissance du contexte n'a pas été activée, et nous n'avons pas anticipé le sens du message ; le démarrage est donc plus difficile.

Des connaissances préalables

- Nous utilisons nos connaissances du contexte, de l'interlocuteur, du sujet, pour anticiper le contenu et orienter notre recherche de sens vers
  - des hypothèses d'interprétation cohérentes
  - la confirmation de nos hypothèses
- Nos connaissances culturelles et notre expérience nous aident à comprendre
- …

Des stratégies

- S'il y a un interlocuteur, nous l'interrompons pour demander de répéter, de reformuler, d'expliquer, de clarifier ; nous lui proposons une interprétation ou nous résumons pour qu'il confirme ou corrige ; …
- Lorsque nous le pouvons, nous réécoutons le passage que nous ne comprenons pas; nous passons si nous ne comprenons toujours pas ; nous réécoutons le document ou un extrait afin d'y retrouver des clés pour interpréter les passages difficiles
- Nous devinons le sens des mots par analogie, par association, par logique contextuelle
- …

Qu'est-ce qui rend la compréhension à l'audition facile ou difficile ?

Les caractéristiques personnelles de l'auditeur

Certains ont des facilités évidentes à comprendre à l'audition, même s'ils ont des difficultés à s'exprimer. L'inverse est tout aussi vrai : des personnes maîtrisant très bien la langue peuvent néanmoins avoir des faiblesses à l'audition.

Ces déficiences peuvent avoir des causes :

- physiques : p.ex. une malformation, la destruction de la capacité de percevoir certains sons (surtout aigus) par des environnements trop bruyants, la fatigue...
- culturelles : nous sommes conditionnés aux fréquences de notre langue maternelle, et notre capacité de percevoir les fréquences des autres langues dépend de ce conditionnement : un francophone a des difficultés à bien entendre certains sons anglais, un slave perçoit aisément les sons des autres langues européennes (☛ Annexe 1)

- affectives et psychologiques : des problèmes relationnels, par exemple avec les parents ou le professeur, peuvent inhiber la capacité d'écoute, voire la compréhension.

	On comprend plus facilement lorsque ...	On comprend plus difficilement lorsque...
La situation	• l'interlocuteur est présent : on peut l'interrompre, le faire répéter ou l'interroger (interaction avec le professeur, avec des autochtones, entre élèves, ...) • l'interlocuteur est visible de face (mouvement des lèvres, gestes ...) • en situation non interactive, on peut réécouter • ...	• l'interlocuteur n'est pas présent physiquement (TV, vidéo) • on ne voit pas l'interlocuteur, (p. ex. au téléphone, message sur cassette audio ou sur répondeur) • on ne peut pas réécouter le message • l'enregistrement ou l'enregistreur sont de mauvaise qualité • il y a des bruits de fond, plusieurs personnes parlent en même temps • ...
Le message	• le contenu est prévisible (j'ai demandé un renseignement) • ce qui est dit est en rapport immédiat avec le contexte, la situation (on explique le mode d'emploi d'un appareil visible) • l'information est récurrente • le contenu est familier • tout est explicite • le discours est structuré (histoire qu'on peut suivre, argumentation au développement bien explicite, ...) • ...	• la situation ou le scénario sont moins prévisibles (on m'adresse inopinément la parole) • le message est sans rapport nécessaire ou visible avec le contexte (on me raconte une anecdote) • l'information est très dense • le contenu touche à un domaine nouveau ou non familier • il y a de nombreux éléments implicites contextuels ou culturels, ou plusieurs niveaux de compréhension, de l'humour, des jeux de mots, ... • le discours est compliqué ou peu linéaire • ...
La langue	• l'accent est standard • le débit est mesuré • la langue est claire et structurée • la langue est simple • l'expression est appuyée • le lexique utilisé ne dépasse pas ou peu son propre lexique • ...	• l'accent s'écarte significativement de l'accent standard • le débit est rapide • la langue est mal articulée, le message manque de cohérence syntaxique • la langue est complexe • l'expression est sans relief • des mots importants ou de nombreux mots ne sont pas connus • ...

2. LES OBJECTIFS EN COMPREHENSION A L'AUDITION

Compétences attendues	Situations	Champs thématiques	Conditions de réalisation
L'élève sera capable - d'identifier la nature du message (narration, instruction, demande,...) - d'identifier le sujet dont il est question - de trouver l'information (les informations) pertinente(s) en fonction de la situation - de manifester sa compréhension en réagissant de manière appropriée	- dans le domaine privé - dans le domaine professionnel - en interaction / sans interaction - en vis-à-vis - au téléphone - sur base d'un support audio, vidéo ou multimédia	- identité, coordonnées, adresse - loisirs, hobbies - ce que l'on (n') aime (pas) - déplacements, transport, orientation - heures, dates - temps qu'il fait - produits (en fonction de l'activité exercée) - formation, travail - achats, paiement - état physique (santé, fatigue,...)	- dans des situations auxquelles l'élève a été familiarisé - le message doit être clairement structuré - dans une langue simple - débit raisonnable sans être artificiellement lent - sans accent social ou régional trop marqué - caractère authentique, sans que des bruits de fond ne perturbent la compréhension - avec la possibilité de faire répéter, reformuler ou expliciter le message

3. LA METHODOLOGIE

La compréhension à l'audition est exercée en grande partie à travers l'interaction orale.

Son entraînement nécessite en plus une écoute régulière de documents. C'est de cette écoute de documents qu'il est question dans ce chapitre.

3.1. LE CHOIX DES DOCUMENTS

Les messages sont…

- autant que possible, intéressants, stimulants, motivants
- tour à tour
  - de nature interactive : conversations (en face à face, au téléphone, par conférence électronique ou visioconférence, …)
  - de nature non-interactive : extraits d'émissions TV ou de films, publicités, informations pratiques, actualité, narrations, contenus imaginaires et créatifs divers
- régulièrement accompagnés de supports visuels (vidéo)

… et ils tendent dans leur multiplicité à couvrir les divers champs thématiques.

Ils sont formulés dans une langue…

- authentique
- standard
- abordable

Ils sont d'excellente qualité sonore avec, s'il y a plusieurs personnages, des voix différentes bien identifiables.

Les documents authentiques

Il peut être utile, à tous les niveaux, d'aborder des documents authentiques, c'est-à-dire des documents qui ne sont pas prévus pour l'apprentissage, afin d'habituer progressivement les élèves à la complexité d'une langue non simplifiée telle qu'ils la rencontreront.

En début d'apprentissage toutefois, on doit rendre ce défi abordable en prévoyant

- *des **tâches** adaptées (repérage, écoute sélective)*
- *et éventuellement des **aides.** Celles-ci restent occasionnelles et mesurées, afin de ne pas baser l'apprentissage de la compréhension sur des "béquilles" systématiques.*

3.2. LES ACTIVITES

L'écoute non interactive (cassette son, vidéo, ...) demande un entraînement à la fois très régulier et structuré. La liste qui suit offre des suggestions d'activités de pré-écoute, de tâches à réaliser pendant ou après l'écoute, ainsi que de démarches d'évaluation formative. Ces trois niveaux d'activités sont indispensables pour un apprentissage efficace de l'audition.

Pendant le processus d'apprentissage, les consignes et les tâches sont de préférence formulées dans la langue cible, ceci afin d'assurer le bain de langue. Le professeur s'assurera évidemment de la compréhension de ces consignes et tâches.

Si la réalisation de la tâche implique une formulation, le français peut être le meilleur moyen pour l'élève de montrer clairement ce qu'il a compris.

L'apprentissage des stratégies d'écoute

Les diverses activités d'écoute peuvent aider les élèves à élaborer des stratégies de compréhension et à développer progressivement une confiance en leur capacité de comprendre un texte sonore. Pour que l'élève comprenne bien le sens des conseils donnés par le professeur en matière de stratégies d'écoute, on peut lui proposer des activités qui les concrétisent. Ces **activités de développement des stratégies** trouvent naturellement leur place parmi les **activités de découverte de sens** évoquées ci-après.

Conseils	**Exemples d'activités de développement des stratégies**
Tu ne dois pas tout comprendre	• Ecouter en fonction de la tâche reçue, pour repérer les informations attendues ou recherchées.
Tire parti de la situation	• Prendre en compte le contexte visuel (*p. ex., si un véhicule avec une plaque de voiture étrangère s'arrête, on s'attend à ce que le conducteur demande son chemin*) • Tirer parti du contexte sonore (*les bruits indiquent si on est dans une gare, si une discussion se passe dans une cuisine ou dans un bureau ; la musique de fond peut indiquer un contenu serein ou violent,* …) • Observer ce que font les interlocuteurs : leurs gestes et leurs actions sont généralement en étroite relation avec le contenu de leur message (*on pointe du doigt ce qu'on nomme, on fait des gestes d'apaisement, d'impatience,* …) • …

Tire parti du contexte	• Pour s'habituer à formuler des hypothèses et à prédire, imaginer ce qui peut précéder ou suivre un segment de phrase ou une phrase, un paragraphe, un extrait de dialogue, un fragment de récit, ... • Tenter d'identifier si un mot inconnu doit être un nom de ville, un âge, une quantité, ... • …
Tire parti des indicateurs du discours oral (la grammaire de l'oral)	• S'il s'agit d'une conversation, se concentrer sur les rythmes et les intonations des interlocuteurs, qui permettront éventuellement d'émettre des hypothèses (*ton fâché, mécontent : erreur, réclamation ; ton joyeux, exalté : réussite d'un projet*) • Repérer le groupe verbal et le sujet (notamment dans des inversions ou des subordonnées) • Interpréter l'accent de phrase, les intonations montantes ou descendantes, les pauses, les redondances, … • …
Ce que tu ne comprends pas, essaie de le déduire	• S'appuyer sur ce qu'on a compris ("îlots de sécurité") et construire le sens probable du reste par recoupement et déduction logique • …

A la découverte du sens

AVANT L'ECOUTE

Les élèves activent leurs connaissances préalables

- Ils rassemblent des informations sur le sujet en réalisant, par exemple, un associogramme
- Ils commentent une photo, un graphique, une anecdote sur le sujet
- Ils répondent à des questions, des vrai/faux, des QCM sur le sujet
- …

Ils reçoivent éventuellement l'un ou l'autre indice concernant le document (origine, caractéristiques, émetteur, destinataire, …)

Pour des élèves faibles, ou pour aborder occasionnellement un document difficile, une aide peut être fournie

- *Les élèves lisent quelques éléments-clés*
- *Ils lisent l'explication ou la traduction de quelques mots-clés*
- *Ils tentent de comprendre les points-clés de l'information du texte sous une autre forme (graphique, tableau chiffré, illustration, photo, ...) ; ces documents sont conservés pendant l'écoute*
- *Ils lisent un schéma lacunaire qui reflète les données principales du document*

- *Si, à côté d'une version "authentique", l'enregistrement comprend une version "studio" (pas de bruits de fond, pas de superposition de voix, les personnages articulent distinctement…), les élèves écoutent d'abord cette dernière*
- …

Les élèves se préparent à l'écoute

- Ils se rapprochent de la source sonore (si c'est matériellement possible)
- Ils prennent connaissance de la tâche qui devra être réalisée "pendant et/ou après" l'écoute, ils lisent ou écoutent attentivement les consignes, au besoin, ils les reformulent
- Ils ferment les yeux, se relaxent, "font le vide"
- Ils se conditionnent positivement, p.ex. se disent "*même si le début ou une partie du texte m'échappe, pas de panique, je reste concentré pour piquer un mot ou l'autre*"
- …

PENDANT ET/OU APRES L'ECOUTE
(Rappel : les tâches ont été données avant)

Comprendre, c'est découvrir un sens

Les tâches, questions et items visent à amener l'élève à comprendre le message,
plutôt que des éléments dispersés, des détails.

Les élèves accomplissent la tâche

- Ils transcrivent des noms propres, ainsi que des nombres (en chiffres!), des numéros de téléphone, des dates et des jours
- Ils classent les termes dans des rubriques ad hoc
- Ils répondent à des questions globales ou de repérage (Qui ? Où ? A propos de quoi ? Quelles villes sont citées ? ...)
- Ils répondent à des questions sélectives, des vrai/faux/non mentionné, un QCM,...
- Ils associent ce qu'ils ont entendu avec des photos, des images, des mots, des titres,...
- Ils remplissent ou complètent un schéma, un formulaire, un tableau, une grille de renseignements,...
- Ils redisent à quelqu'un ce qu'ils ont entendu
- Ils notent les informations erronées introduites dans une version écrite
- Ils notent les informations utiles pour réaliser une tâche ultérieure (p. ex. exécuter une commande, réaliser une recette de cuisine, se rendre à une adresse donnée)
- Ils dessinent ou illustrent ce qu'ils ont compris (p. ex. un itinéraire)
- Ils exécutent les actions ou les gestes demandés
- Ils relèvent les éléments communs ou les différences par rapport à un autre document ou une illustration

- Ils donnent un titre à ce qu'ils ont entendu
- Ils imaginent une suite logique à ce qu'ils ont entendu (p.ex. "et maintenant, je suis sûr qu'elle va ... parce que ...")
- Ils donnent un commentaire personnel sur ce qu'ils ont entendu
- …

Les élèves établissent le sens

Ensuite, tous ensemble, on compare, on confronte, on justifie les réponses trouvées. Si nécessaire, on réécoute un bref extrait. Cette **négociation en vue d'établir le sens** du document représente une occasion de réutiliser les éléments qu'il contient. Les activités d'écoute mènent ainsi naturellement à de l'expression orale.

3.3. L'EVALUATION FORMATIVE

- Si possible les élèves travaillent par deux et utilisent une fiche-bilan (☛ Cahier 2, annexe 2). Ils s'expliquent mutuellement les démarches qu'ils ont mises en œuvre pour comprendre.
- Les élèves lisent le script, écoutent le document avec le script sous les yeux, repèrent les passages qui n'ont pas été (bien) compris
- Avec l'aide du professeur, ils tentent d'identifier les difficultés et les causes de la non compréhension : les élisions (*gotta, gonna*…), la difficulté d'identifier les mots qui se fondent dans un flux sonore, l'absence de ponctuation, la présence de nombreux petits mots qui modulent le sens (*well, you see, sort of,… eben, aber, doch,… toch, even*…), le débit trop rapide, des bruits de fond, un accent non familier, ...
- Un élève lit à voix haute un extrait du script en imitation de ce qu'il vient d'entendre
- Ils visionnent une cassette vidéo sans sous-titres, puis avec, puis à nouveau sans et observent comment leur compréhension progresse
- Le professeur rassure ("il n'est pas toujours possible - ni nécessaire - de tout comprendre")
- …

COMPRENDRE A LA LECTURE

1. **La problématique** p.16
   - 1.1. Pourquoi lire ?
   - 1.2. Le processus de la compréhension à la lecture

2. **Les objectifs** p.19

3. **La méthodologie** p.20
   - 3.1. Le choix des textes
   - 3.2. Les activités
     - L'apprentissage des stratégies de lecture
     - A la découverte du sens
       - Activités avant la lecture
       - Activités pendant/après la lecture
   - 3.3. L'évaluation formative

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1. POURQUOI LIRE ?

Un outil de communication et d'enrichissement

Communiquer, c'est aussi lire. On lit

- pour s'informer
- pour s'instruire
- et pour se faire plaisir.

Un processus complexe et difficile, qui doit être exercé

Seule une longue pratique de la langue et de la lecture rend l'apprenant capable de repérer rapidement l'information utile

Une aide à l'expression écrite

Compréhension et expression sont interdépendantes. En multipliant les lectures, l'élève se familiarise avec les structures et les formes du texte écrit, et les assimile peu à peu.

Une compétence transversale

La difficulté de la langue échappe au contrôle du lecteur. Celui-ci doit donc développer des stratégies de compréhension lui permettant de comprendre un texte et de trouver les informations utiles malgré ses propres lacunes linguistiques. L'apprentissage des stratégies de compréhension développe une compétence de nature transversale, au bénéfice du fonctionnement intellectuel général et l'autonomie. Il vise à rendre l'élève conscient de ces mécanismes, utilisés normalement en langue maternelle, et à les développer le cas échéant.

Un outil de développement autonome de la langue

La lecture, comme l'audition, représente un moyen aisé de rester en contact avec la langue, voire de l'enrichir, en dehors et au-delà du cours.

1.2. LE PROCESSUS DE LA COMPREHENSION A LA LECTURE

Quand nous lisons, nous mettons en jeu ...

une intention

- Nous lisons d'une manière différente selon notre intention de lecture :
  un horaire de chemin de fer ne se lit pas comme une lettre ou une histoire, nous ne lisons pas pour nous amuser comme nous lisons pour nous informer.

- Cette intention peut varier à l'intérieur d'un même texte. Par exemple :
  On peut survoler un article pour se faire une idée (compréhension extensive), et s'arrêter à certains passages qui apportent des informations intéressantes.

des connaissances

- Nos connaissances, notre culture et notre expérience (du sujet, du type de texte, du contexte, …) nous aident à comprendre. Une lecture n'est efficace que si on peut associer les informations apportées par la lecture (un minimum) à celles stockées antérieurement dans le cerveau (un maximum).

des stratégies

- Nous intégrons ce que nous suggèrent les photos, les schémas, …
  … pour formuler des hypothèses et anticiper le contenu du texte
  … et orienter notre recherche de sens vers :
  - la confirmation de nos hypothèses
  - la découverte des informations nouvelles et pertinentes.
- Nous ne lisons pas tout ! - l'œil réalise des bonds successifs à travers le texte et le cerveau "remplit les vides"
- Nous n'effectuons pas une lecture linéaire, mot à mot, phrase par phrase : nous embrassons des unités de sens. Ce n'est en effet que dans une séquence que chaque détail prend son sens
- Nous nous contentons d'approximations au début, progressons dans le texte, nous nous arrêtons brièvement à ce que nous ne comprenons pas, nous passons si nous ne trouvons pas la signification rapidement, et nous y revenons après
- Nous devinons le sens des mots par analogie, par association.

Ainsi, tout au long de notre expérience de lecture, nous élaborons petit à petit des stratégies, par essais et erreurs. Au cours de langue, le développement ou le transfert des stratégies déjà développées en langue maternelle doit faire l'objet d'une prise de conscience ou d'un apprentissage, selon les cas.

Le lecteur trop lent, qui fait du déchiffrage, perd le lien avec le contexte et la compréhension devient plus difficile.

Qu'est-ce qui rend la compréhension à la lecture plus facile ou plus difficile ?

Le texte

On comprend plus facilement lorsque ...	On comprend plus difficilement lorsque...
• La nature et le type du document sont aisément identifiables • Le document comprend des éléments visuels (photo, graphique, ...) • Il y a des titres, des sous-titres, des mots soulignés ou en gras, … • Le contenu est familier • l'information n'est pas trop dense • l'information est explicite • le texte est bien structuré : les mots	• le texte a perdu sa présentation et son environnement originaux (p.ex. redactylographié) • le contenu est peu prévisible • le contenu est moins familier, ou il y a des références à des éléments inconnus (noms propres, institutions, contextes, ...) • l'information est dense • il y a plusieurs niveaux de compréhension (humour, jeux de mots,

	importants sont en gras ou apparaissent clairement dès le début des paragraphes, le raisonnement est linéaire • ...	éléments implicites, contextuels ou culturels) • la structure est complexe (nombreux mots-liens indiquant p. ex. la concession ou l'antériorité, nombreux pronoms relatifs, …) • ...
La langue	**On comprend plus facilement lorsque ...**	**On comprend plus difficilement lorsque...**
	• la langue est standard • le lexique utilisé ne dépasse pas ou dépasse peu celui connu par le lecteur • les phrases sont relativement courtes • il y a des mots-liens et des anaphores bien explicites • ...	• la langue n'est pas standard • le vocabulaire est riche • le texte manque de cohérence syntaxique • les phrases sont longues et complexes • les pronoms et relations anaphoriques sont nombreux • ...

Pour choisir des documents, le professeur se basera surtout sur les critères de la colonne de gauche.

2. LES OBJECTIFS EN COMPREHENSION A LA LECTURE

Compétences attendues	Situations	Types de documents	Conditions de réalisation
L'élève sera capable - d'identifier - la nature du document (formulaires, mémos, instructions d'utilisation, modes d'emploi, bons et formulaires de commande, publicités,...) - sa destination - la manière dont il doit être traité (répondre, compléter, faire suivre,...) - de découvrir de quoi le document traite - de repérer l'information pertinente en fonction de l'intention de lecture - de manifester sa compréhension en réagissant de manière appropriée	- dans le domaine privé - dans le domaine professionnel	- notices d'orientation, de sécurité et d'organisation - étiquetage, emballage, conditionnement de produits - instruction d'utilisation, descriptifs, modes d'emploi - mémos et messages - bons et formulaires de commande - catalogues, publicités, brochures - bases de données - offres d'emplois - lettres, fax, messagerie électronique - autres documents spécifiques à la profession - documents d'intérêt personnel (du point de vue de l'élève): anecdotes, sport, variétés,...	- (selon les cas) documents simples et courts - dans une langue standard; - (selon les cas) avec ou sans outils de référence - (là où cela se justifie) documents avec des titres, découpés en paragraphes, avec des illustrations, des tableaux, des schémas,... - documents relatifs à des domaines auxquels les élèves ont été familiarisés - documents pouvant contenir quelques mots inconnus, aisément interprétables par le contexte ou sans importance pour la compréhension.

3. LA METHODOLOGIE

3.1. LE CHOIX DES TEXTES

Pour répondre aux intérêts des élèves ou les stimuler, les textes proposés doivent répondre aux critères suivants :

- offrir autant que possible un contenu intéressant (information nouvelle, surprenante, utile ; coutumes du pays étranger, ...)
- être formulés dans une langue
  - authentique
  - standard
  - abordable
- conserver dans la mesure du possible leur présentation originale. Celle-ci fournit généralement une série d'indicateurs utiles à la compréhension. Les suppressions ou découpages éventuels ne doivent dénaturer ni le texte ni le contexte.

Les textes sont :

- utilitaires (modes d'emploi, publicités, ...)
- informatifs (brochures touristiques, articles de journaux, ...)
- interpersonnels (lettre privée, courrier électronique, …)
- émotionnels (journal intime, lettres de lecteurs, …)
- narratifs et imaginaires (anecdotes, histoires, …)
- ...

Les textes authentiques

Il peut être utile, à tous les niveaux, d'aborder des documents authentiques, c'est-à-dire des documents qui ne sont pas prévus pour l'apprentissage, afin d'habituer progressivement les élèves à la complexité d'une langue non simplifiée telle qu'ils la rencontreront.

En début d'apprentissage toutefois, on doit rendre ce défi abordable en prévoyant

- *des **tâches** adaptées (repérage, lecture sélective)*
- *et éventuellement des **aides.** Celles-ci restent occasionnelles et mesurées, afin de ne pas baser l'apprentissage de la compréhension sur des "béquilles" systématiques.*

3.2. LES ACTIVITES

La liste qui suit offre des suggestions d'activités de pré-lecture, de tâches à réaliser pendant ou après la lecture, ainsi que de démarches d'évaluation formative. Ces trois niveaux d'activité sont indispensables pour un apprentissage efficace de la lecture.

Pendant le processus d'apprentissage, les consignes et les tâches sont de préférence formulées dans la langue cible, ceci afin d'assurer le bain de langue. Le professeur s'assurera évidemment de la compréhension de ces consignes et tâches.

Si la réalisation de la tâche implique une formulation, la langue maternelle peut être le meilleur moyen pour l'élève de montrer clairement ce qu'il a compris.

L'apprentissage des stratégies de lecture

On présuppose généralement que les élèves maîtrisent les stratégies de compréhension à la lecture dans leur langue maternelle et qu'ils les transfèrent dans la langue étrangère. Mais des recherches montrent que ce n'est pas toujours le cas. Pour que les élèves comprennent bien le sens des conseils donnés par le professeur en matière de stratégies de lecture, on peut leur proposer des activités qui les concrétisent. Ces **activités de développement des stratégies** trouvent naturellement leur place parmi les **activités de découverte de sens** évoquées ci-après.

Conseils	***Exemples d'activités de développement des stratégies***
Anticipe, formule des hypothèses	• Identifier, notamment grâce au contexte, le type de document (catalogue, programme TV, notice touristique, revue scolaire, notice de sécurité, mode d'emploi, journal, l'addition en fin de repas, …) et l'expéditeur (un ami, un hôtel, …) • Regarder le titre, les sous-titres, les photos, … ; imaginer ce qu'on va trouver dans le texte ; vérifier ces hypothèses lors d'une première lecture • Faire la liste des informations qu'on veut / qu'on s'attend à trouver, puis explorer le texte uniquement en fonction de cette liste • Repérer des formes grammaticales typiques de certains contenus (p.ex. des impératifs ou des négations en début des phrases = consignes ou mode d'emploi)
N'essaie pas de tout comprendre	• Survoler le texte ; résumer ce qu'on comprend • Surligner tout ce qu'on comprend • Supprimer tout ce qu'on juge superflu pour dégager l'information utile/recherchée • Pour accélérer son rythme de lecture, donner la ou les idées-clés d'un texte projeté sur écran pendant un temps assez bref

Parcours le texte pour y repérer les indications remarquables

- Essayer de percevoir le sens sur base des mots en gras ou soulignés
- Analyser la fonction des éléments en italique, entre guillemets, après un double point, entre deux tirets, …
- Tirer un parti maximum de l'information fournie par les données chiffrées, les noms propres, les noms de produits, etc.

Essaie de comprendre par le contexte

- Déduire par le contexte le sens des mots "tippexés" ou remplacés par des formes fantaisistes : *schtroumpf, schtroumpfing, geschtroumpft, …*
- Remettre à la place ad hoc dans le texte les mots listés sous le texte.

Essaie de comprendre à partir de la composition des mots

- Comprendre le sens des mots composés listés sous le texte
- Décomposer et recomposer autant de mots qu'on peut
- Grâce au contexte, reconstituer des mots du texte dont on a ôté les préfixes ou les suffixes.

Dégage les liens dans le texte

- Surligner les mots-liens, les adverbes ou les locutions tels que *d'abord, ensuite, enfin, mais, en conclusion, …*
- Réintroduire des mots-liens préalablement extraits du texte
- Reconstituer un texte découpé.

Exploite les indicateurs grammaticaux

- Entourer le groupe verbal et le sujet (notamment dans des inversions ou des subordonnées)
- En allemand ou en néerlandais, souligner les mots qui annoncent un rejet du verbe
- Après chaque phrase contenant un pronom ou un adverbe pronominal, reconnaître à qui/quoi cet élément fait référence
- Souligner les mots qui indiquent les quantités les prix ou les mesures, les caractéristiques d'un objet ou d'un produit, ceux qui indiquent les gestes à accomplir ou les choses à ne pas faire, …

Utilise bien le dictionnaire

- Réaliser une tâche de compréhension d'abord sans consulter le dictionnaire. A-t-on pu réaliser la tâche demandée ? Si non, identifier quels mots non compris ont empêché de la réaliser et en rechercher le sens
- Trouver la bonne traduction du mot dans le contexte du document en s'aidant des symboles et abréviations, ainsi que des exemples

Exemples d'exercices préparant à l'utilisation du dictionnaire :

- par deux, les élèves essaient de trouver le sens des signes se trouvant à côté des mots
- ils recherchent le sens de plusieurs mots dans un contexte déterminé et explicitent comment ils y sont arrivés (ou non)

A la découverte du sens

AVANT LA LECTURE

Les élèves activent leurs connaissances préalables

- Les élèves reçoivent une photo ou un graphique sur le sujet ; ils l'analysent et mettent en commun tout ce que cela évoque
- Les élèves discutent de leur expérience ou de leur connaissance du sujet
- Ils répondent à des questions, des vrai/faux, des QCM sur le sujet
- La classe projette ses connaissances sur un associogramme
- …

Ils reçoivent éventuellement l'un ou l'autre indice concernant le document (genre, source, auteur, destinataire, …)

Pour des élèves faibles, ou pour aborder occasionnellement un document difficile, une aide peut être fournie

- *Les élèves reçoivent l'explication ou la traduction de quelques mots-clés*
- *Ils lisent ou écoutent d'abord une version simplifiée*
- *Ils reçoivent les points-clés de l'information du texte sous une autre forme (graphique, tableau chiffré, illustration, photo, …)*
- *Ils reçoivent un schéma lacunaire qui reflète les données principales du texte*
- …

Les élèves élaborent des attentes et des hypothèses

- Les élèves répondent à des questions, des vrai/faux, des QCM …
- Ils observent l'aspect général du document et le contexte dans lequel il se situe ; ils discutent du contenu habituel d'un tel type d'écrit
- Ils regardent le titre, les sous-titres, les photos, … ; ils imaginent ce qu'il vont trouver dans le texte
- Au départ de quelques éléments donnés, ou peut-être seulement du titre, ils imaginent les personnages, les lieux, les événements, puis une histoire
- Ils essayent de comprendre le sens d'un texte au départ d'une liste de mots-clés
- Ils prennent connaissance de la tâche qui devra être réalisée "pendant et/ou après la lecture". Ils lisent ou écoutent attentivement les consignes, au besoin ils les reformulent
- …

PENDANT ET/OU APRES LA LECTURE
(Rappel : les tâches ont été données avant)

> Comprendre, c'est découvrir un sens
>
> Les tâches, questions et items visent à amener l'élève à comprendre le message,
> plutôt que des éléments dispersés, des détails.

Selon le type d'écrit et l'intention de lecture, les élèves …

- répondent à des questions portant sur le sens général, telles que *Qui a écrit quoi ? A qui ? Dans quel but ?* ou *Qui a fait quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?*
- répondent à des questions sélectives, des vrai/faux , un QCM,…
- associent ce qu'ils ont lu avec des photos, des images, des mots, des titres,…
- remplissent ou complètent un schéma, un formulaire, un tableau, une grille de renseignements, un agenda, un planning, …
- relèvent les informations erronées introduites dans une autre version
- notent les informations utiles pour réaliser une tâche ultérieure (p. ex. dresser un itinéraire sur un plan)
- dessinent ou illustrent ce qu'ils ont compris
- exécutent les actions, les gestes,… demandés dans le document
- relèvent les éléments communs ou les différences par rapport à un autre document ou une illustration
- reconstituent un texte dont les paragraphes ont été mélangés
- choisissent parmi deux résumés dont l'un contient des erreurs de contenu
- choisissent parmi trois suites possibles la seule qui soit logique
- reconstituent un ordre logique ou chronologique
- résument l'idée de chaque paragraphe
- dégagent les mots-clés en vue de réaliser une activité d'expression orale de suivi
- …

Ensuite, tous ensemble, on compare, on confronte, on justifie les réponses trouvées. Si nécessaire, on étaye sa réponse en citant un bref extrait, qu'on lit à voix haute. Cette **négociation en vue d'établir le sens** du document représente une occasion de réutiliser les éléments qu'il contient. Les activités de lecture mènent ainsi naturellement à de l'expression orale.

3.3. L'EVALUATION FORMATIVE

Si possible, les élèves travaillent par deux et utilisent une fiche-bilan (☛ Cahier 2, annexe 2) Ils s'expliquent mutuellement les démarches qu'ils ont mises en œuvre pour comprendre.

Ils essayent ensuite, éventuellement avec l'aide du professeur, d'identifier la cause de la non-compréhension (manque de vocabulaire, contexte peu clair, manque d'information sur le sujet, manque d'intérêt pour le sujet, maîtrise insuffisante des stratégies, ...).

L'EVALUATION DE LA COMPREHENSION

D'abord apprendre

Comme les autres aptitudes et compétences, la compréhension demande un long apprentissage avant de pouvoir être évaluée.

Comprendre des messages

Pour rappel, comprendre, c'est découvrir un sens. L'évaluation doit donc effectivement vérifier si l'élève a compris le message plutôt que des éléments dispersés, des détails. A moins que ces détails ne soient justement l'information importante (heures, prix, numéros de téléphone, lieux, …).

Les documents

Ils doivent présenter les mêmes caractéristiques que ceux entendus ou lus en apprentissage.

Les textes qu'on lit ou écoute pour le plaisir, tels des chansons, se prêtent toutefois mal à une évaluation sommative. L'interaction entre texte et lecteur/auditeur est ici très importante, et trop subjective pour être évaluée.

Les consignes

Des consignes claires et précises, ainsi que la tâche, doivent être données avant chaque audition ou lecture : les élèves doivent savoir ce qu'on attend d'eux et les critères selon lesquels ils seront notés.

Les tâches

Dans l'éventail des tâches possibles d'apprentissage de l'audition ou de la lecture, certaines se prêtent mieux que d'autres à être utilisées pour une évaluation sommative. Par exemple

- rédiger un compte-rendu en français
- compléter un tableau, un schéma
- apparier (des éléments de phrases, des images, des commentaires, des titres et des petits textes, …)
- compléter des phrases lacunaires
- compléter une synthèse lacunaire du texte
- repérer et souligner les mots-clés
- remettre des éléments dans le bon ordre
- répondre à des questions
- …
- combiner plusieurs de ces techniques

Les conditions

En audition, le document est court et fait l'objet de deux, au maximum de trois écoutes. Une première écoute est faite sans interruption. Une deuxième peut être interrompue occasionnellement pour faciliter la prise de notes. Une troisième écoute éventuelle peut permettre aux élèves de vérifier leurs réponses. S'il est nécessaire de proposer un nombre d'écoutes plus élevé, le document ou la tâche est sans doute trop difficile.

En lecture, le texte reste à la disposition de l'élève pendant la durée de l'épreuve. L'utilisation du dictionnaire, du cahier ou d'un lexique peut être autorisée. Le professeur en évite un usage abusif en limitant le temps de l'épreuve. Il rappelle aussi que l'usage du dictionnaire, même entraîné et efficace, ne peut remplacer de bonnes stratégies de compréhension.

Remarques

Les questions

… à éviter :

- les items ou questions dont la formulation contient ou mène déjà à la réponse
- les tâches qui permettent un repérage facile sans qu'on ait nécessairement compris
- les questions dont la réponse est subjective ou n'est pas dans le document
- les questions vagues ou imprécises qui se prêtent à diverses interprétations.

… qui posent problème: les vrai/faux et les questions à choix multiples:

- l'élève peut "tenter sa chance" (50% de probabilité de succès dans un vrai/faux, de 25 à 33% pour un QCM)
- souvent on peut répondre correctement à bon nombre d'items sans comprendre le document
- de bons "distracteurs" sont difficiles à trouver.

Les contenus

Si un vocabulaire spécialisé ou des connaissances culturelles, géographiques, historiques, scientifiques, … sont nécessaires pour comprendre, elles doivent avoir été apprises et/ou être manifestement connues de tous.

Les réponses

Pour la vérification de la compréhension, les tâches ne demandant pas de formulation sont préférables.

En évaluation sommative, si une formulation est nécessaire, il est recommandé de la demander en français.

COMMUNIQUER ORALEMENT

1. **La problématique** p.29
   - 1.1. Pourquoi entraîner à la communication orale ?
   - 1.2. Il y a parler et parler
   - 1.3. Communiquer oralement en classe

2. **Les objectifs** p.32

3. **La méthodologie** p.33
   - 3.1. Les exercices préparant à la communication orale
   - 3.2. La communication orale
     - La phase préparatoire
     - Les activités
     - L'organisation
   - 3.3. L'évaluation formative

4. **L'évaluation de l'expression orale** p.46

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1. POURQUOI ENTRAINER A LA COMMUNICATION ORALE ?

Une compétence très demandée

Notre société attribue un rôle primordial à la communication, et les échanges verbaux se multiplient. Société et employeurs réclament des citoyens et des collaborateurs possédant une compétence linguistique efficace, en particulier en communication orale.

Une compétence à mettre à la portée de tous

L'apprentissage de cette compétence est un travail de longue haleine et doit commencer le plus tôt possible. Si les différentes formules de séjours longs et d'immersion linguistique ont une efficacité incontestable, l'école, elle, vise à éviter le piège de la discrimination sociale.

Une somme de compétences transversales

L'interaction orale développe diverses compétences transversales, et notamment :

- l'écoute de l'autre, base de la construction d'un comportement de respect et de tolérance
- le respect des contraintes, conventions et registres de la communication orale
- l'audace et la confiance en soi : oser communiquer verbalement dans une langue étrangère malgré les lacunes linguistiques dont on a conscience
- la bonne volonté et la coopération nécessaires pour surmonter les difficultés de compréhension de l'autre.

Une compétence valorisante

La communication orale peut motiver ou valoriser :

- certains types d'élèves, extravertis et/ou "communicatifs", mais aussi des élèves peu perfectionnistes, rebutés par les exigences de l'écrit
- tous les élèves lorsqu'ils découvrent leurs capacités de communiquer oralement malgré des moyens limités.

1.2. IL Y A PARLER ET PARLER

La plupart des situations de communication orale, comme discuter, négocier ou se renseigner, sont interactives : elles consistent en …

> un échange verbal entre des interlocuteurs,
> qui comporte toujours une part plus ou moins grande d'imprévu :
> l'un ne sait pas à l'avance ce que l'autre va dire, et le tour de parole n'est pas fixé à l'avance.
> Il faut donc comprendre son interlocuteur et se faire comprendre de lui.

D'autres activités de communication orale, comme informer ou raconter, sont de type expositif : elles n'impliquent pas nécessairement une intervention de l'interlocuteur. Ici aussi, il faut…

> se faire comprendre par des interlocuteurs
> qui ne savent pas non plus à l'avance ce qui va être dit.

La distinction "expositif/interactif" est faite ici par souci de clarification. Dans la réalité, les frontières entre les deux sont beaucoup moins catégoriques. Ainsi, une conversation peut contenir des moments expositifs (on raconte une anecdote) et la narration d'un accident peut déclencher des commentaires ou des questions.

Communiquer oralement, ce n'est pas "oraliser la langue". L'expression orale ne se confond donc pas avec la lecture d'un dialogue, la récitation d'un texte ou la restitution d'un contenu appris.

1.3. COMMUNIQUER ORALEMENT EN CLASSE

Les difficultés à surmonter

L'expression orale, qui englobe la compréhension à l'audition - il faut comprendre son interlocuteur pour pouvoir s'entretenir avec lui - comporte deux difficultés majeures. L'une est d'ordre cognitif : il faut mobiliser instantanément des vocables et des structures linguistiques. L'autre est d'ordre psychologique : il s'agit de l'apparente réticence de beaucoup de jeunes à communiquer en classe. Cette réticence peut s'expliquer par :

- la peur de prendre la parole dans un groupe, du regard des autres, du ridicule
- la peur de ne pas être compris, un manque de confiance en ses moyens
- la peur de faire des fautes
- l'impression de n'avoir rien d'intéressant à dire
- la monopolisation de la parole par certains
- une absence d'apprentissage en communication orale
- parfois une expérience négative, voire une absence d'expérience dans le domaine, y compris en langue maternelle : à la maison, on fait des reproches, on moralise... ou tout simplement, on ne se parle pas
- le manque d'intérêt pour le sujet abordé.

Les conditions à créer

Le rôle du professeur est primordial, mais aussi délicat. Il ne peut obliger un élève à parler, mais il peut :

- favoriser la communication orale en créant une ambiance de travail sereine et détendue
- établir avec les élèves quelques règles de communication et les faire respecter
- solliciter des interventions significatives, poser des questions pertinentes
- prendre au sérieux ce que les élèves disent, en s'intéressant d'abord au contenu avant de relever les erreurs de langue
- ne pas exiger des phrases complètes quand elles ne se justifient pas
- ne pas corriger les élèves pendant qu'ils parlent
- multiplier les occasions de prise de parole par les élèves
- se soucier de la prise de parole de chacun
- proposer des activités progressives vers l'expression libre
- préparer et organiser les activités de manière à ce qu'elles puissent être réalisées autant que possible sans son intervention
- multiplier les occasions de rencontre avec des autochtones.

Entre l'authentique et le simulé

La plupart des activités de classe en communication orale sont simulées. Les activités de communication orale authentique ont généralement lieu en dehors de la classe, lors d'échanges, de visites à l'étranger ou de rencontres avec des autochtones. Ces activités sont sans aucun doute les plus significatives aux yeux des élèves et les plus profitables. Ils y adhèrent généralement pleinement.

Mais n'y a-t-il d'authenticité qu'en dehors de la classe ? Les élèves peuvent aussi adhérer à toute activité de classe qu'ils apprécient et qu'ils jugent utile dans leur processus d'apprentissage. Dans ce sens, les simulations et les jeux de rôles peuvent, comme les activités ludiques, acquérir un caractère d'authenticité à leurs yeux.

Par ailleurs, en faisant admettre la langue étrangère comme langue de communication pour les besoins de la gestion de l'apprentissage, le professeur peut multiplier les occasions de prise de parole des élèves dans des domaines facilement transférables en dehors de la classe (s'enquérir du bien-être de quelqu'un, motiver un retard, s'excuser, demander quelque chose,...).

2. LES OBJECTIFS EN EXPRESSION ORALE

Compétences attendues	Situations	Champs thématiques	Conditions de réalisation
L'élève sera capable de s'exprimer oralement - pour décrire - pour expliquer - pour raconter - pour s'informer - pour informer - pour faire agir (donner des instructions, mettre en garde, inviter, proposer,...) - pour établir des contacts sociaux (aborder, prendre contact, saluer, prendre congé, présenter, se présenter, prendre/donner des nouvelles, accueillir, remercier, s'excuser, offrir ses services,...) - pour réguler la communication (réagir, prendre l'initiative, dire qu'on a/qu'on n'a pas compris, demander de répéter, de parler plus lentement, demander d'épeler, marquer son accord/son désaccord, accepter, refuser,...)	- dans le domaine privé - dans le domaine professionnel - en vis-à-vis (éventuellement dans un groupe) - au téléphone	- identité, coordonnées, adresse - loisirs, hobbies - ce que l'on (n') aime (pas) - déplacements, transport, orientation - heures, dates - temps qu'il fait - produits (en fonction de l'activité exercée) - formation, travail - achats, paiement - état physique (santé, fatigue,...)	- selon les besoins de la situation de communication - dans un registre approprié à la situation et à l'interlocuteur - un mot, une phrase-type, des expressions stéréotypées, des phrases simples - dans des situations structurées auxquelles l'élève a été familiarisé - en présence d'un interlocuteur bienveillant - le message doit être compréhensible

Remarques

1. Certaines compétences exprimées de manière générale ci-dessus peuvent englober plusieurs fonctions. Ainsi, pour décrire, il faut aussi pouvoir nommer, caractériser, comparer...
2. Le "domaine professionnel" peut englober les contacts sociaux ou administratifs, selon les orientations d'études (clientèle, service après vente, prise de contact, conseils, …).

3. LA METHODOLOGIE

3.1. LES EXERCICES PRÉPARANT À LA COMMUNICATION ORALE

Ces exercices servent à exercer de manière ciblée l'une ou l'autre composante de la communication :

- la formulation
- l'expression corporelle
- l'utilisation de stratégies

Exercices d'entraînement à la formulation

Formuler des questions, répondre à des questions

Après avoir travaillé sur un texte, une moitié de la classe pose des questions à l'autre.

Décrire une image, une photo, un pictogramme

Ces exercices servent à activer du vocabulaire (concernant des activités sportives, du mobilier d'une maison, etc.) et des notions grammaticales (comme les prépositions de lieu, les auxiliaires de mode, etc.).

Ils peuvent devenir de la communication réelle si, par exemple, deux élèves se tournent le dos et l'un décrit l'image à l'autre, qui doit la dessiner.

Résumer, décrire, (re)formuler

Décrire une maison à vendre à partir des notes ci-dessous :

- Price : £ 124.000
- 3 floors
- Downstairs : living room, kitchen, dining room + garden
- etc.

Les conversations guidées sur base de cue-cards, d'un pictogramme…

a. squelette de dialogue

A s'adresse à B	→	B salue A
A demande si B connaît la ville	←	B répond "ça va"
A demande où se trouve le hall omnisports	→	B explique

b. fiche "ping pong"

Tu t'entretiens avec B. Tu t'intéresses à sa sœur. Tu commences. 1. Demande à B si sa sœur est à l'école aujourd'hui. 2. Ne réponds pas à sa question. Demande si B et sa sœur ont l'intention de sortir samedi prochain. 3. Demande où. 4. etc.	Tu t'entretiens avec A. Tu as une sœur. C'est A qui commence. 1. Réponds que oui. Demande pourquoi il veut savoir cela. 2. Réponds que tu ne sais pas, mais probablement, oui. 3. Réponds "à une soirée privée" avec des copains du club de foot.

Lire à haute voix

Il doit s'agir d'une lecture soigneusement préparée : les pauses entre les unités de sens, l'accent tonique, l'intonation révèlent une bonne compréhension du texte.

L'expression corporelle

Lorsque la discipline du groupe le permet, ces exercices peuvent :

- aider les élèves à surmonter la peur de prendre la parole
- les rendre conscients de l'importance de la composante non-verbale de la communication
  - l'attitude corporelle
  - les gestes
  - les mimiques
  - le regard
- travailler les pauses, l'intonation, les rythmes, qui sont les composantes essentielles de la grammaire de la langue orale
- favoriser la cohésion du groupe.

Favoriser la cohésion du groupe

Composer un tableau

Les élèves marchent au rythme d'une musique et occupent l'espace. Quand la musique s'arrête, ils se mettent en demi-cercle. Ils sont invités à composer un tableau ou un paysage. Un élève s'avance, dit ce qu'il représente dans le paysage (un arbre, p.ex.) et se fige dans cette position. Les autres font de même et se positionnent autour de lui. Eventuellement le professeur peut ensuite demander au paysage de "prendre vie".

Le miroir

Les élèves marchent au rythme d'une musique et occupent l'espace. Quand la musique s'arrête, ils se mettent par deux, face à face. L'un sert de miroir à l'autre et imite tous les mouvements, les grimaces… qu'il fait. Après un petit moment, les paires inversent le rôle. Puis on continue à marcher sur la musique et quand elle s'arrête à nouveau, on choisit un autre partenaire, et ainsi de suite.

Il faut toujours prendre comme partenaire l'élève le plus proche.

Communiquer par le regard

La statue de sel

Les élèves marchent au rythme d'une musique et occupent l'espace. Lorsque la musique s'arrête, ils doivent se figer avec l'expression que leur suggère le professeur : un regard indifférent, amoureux, de haine, etc.

Favoriser la cohésion du groupe et communiquer par le regard

Le jeu du masque

Les élèves se trouvent en cercle. L'un déforme son visage en "masque" (= grimace). Il lance ce masque à quelqu'un. Celui-ci le prend le met sur son visage (imite la grimace), le garde quelques secondes, pour que tout le monde puisse le voir, le change et lance ce nouveau masque à un 3è élève, et ainsi de suite. Il est important que les élèves prennent le temps de "prendre" le masque qui leur est lancé, et donc de se regarder avec attention.

Travailler l'intonation

Les élèves se trouvent en cercle. Ils ont une page d'une revue. Tour à tour, ils vont au milieu du cercle pour lire une phrase sur un ton que leur dit le professeur : doux, agressif, scolaire, etc.

Ces exercices favorisent l'expression et la communication dans le groupe (on se regarde, on est attentif à l'autre). Les relations deviennent plus simples, plus réelles. Dans le *debriefing*, on réfléchit ensemble à l'expérience qu'on vient de vivre et à son importance pour l'expression orale.

La saynète ou le sketch

Ils peuvent s'inscrire dans un tel apprentissage.

Ils doivent être traités comme des activités d'expression corporelle, qui permettent de travailler l'intonation et la prononciation en liaison avec la gestuelle, la mimique et la mise en scène.

Il ne s'agit donc pas de la simple récitation d'un dialogue où chacun exécute son rôle sans vraiment faire attention à ce que dit l'autre.

Apprentissage des stratégies de communication

Le tableau ci-dessous contient quelques conseils en vue d'une bonne communication orale et, en regard, des activités qui permettent aux élèves de s'approprier ces stratégies par des exercices appropriés.

Conseils	Exemples d'activités
Ecoute les autres	• Raconter une histoire en chaîne. Un élève commence : "*Hier, il s'est passé quelque chose de terrible*." Il lance une balle à un autre élève qui continue : "*Oui, je me promenais dans les rues de Liège, quand…* " et ainsi de suite. • Raconter une histoire en chaîne. A l'activité ci-dessus, on ajoute l'obligation de répéter d'abord l'information qu'on vient d'entendre, en demandant si c'est bien ce que le narrateur précédent a dit ; si c'est le cas, celui-ci confirme et donne le feu vert pour l'élément suivant.
Interromps si tu ne comprends pas	• Un élève raconte une anecdote ou lit un petit texte dans lequel il y a du vocabulaire nouveau ou spécialisé. Les élèves doivent interrompre chaque fois qu'ils ne comprennent pas un mot.
Si tu ne connais pas un mot, essaie de l'expliquer autrement	• Le mime : Il permet de se rendre compte que la non-connaissance d'un mot n'empêche pas la communication. De plus, il permet à ceux qui devinent ce qui est mimé de formuler des hypothèses. • Le jeu du tabou : on doit faire deviner un mot sans jamais le prononcer.
Signale que tu as compris	

3.2. LA COMMUNICATION ORALE

La phase préparatoire

Pour qu'une activité de communication orale puisse réussir, elle doit être préparée. Le tableau ci-dessous mentionne les principales difficultés prévisibles et des suggestions correspondantes pour la phase préparatoire.

Pour que les élèves osent parler devant les autres : ***Préparation psychologique et/ou relationnelle***	• Créer une ambiance de travail sereine et détendue ☛ Cahier 2, "Communiquer en classe" • …
Pour que les élèves aient envie de participer : ***Préparation de la motivation***	• Trouver un lien entre le sujet et le vécu des élèves • Aborder le sujet de manière inattendue, originale, ludique; étonner et surprendre • ...
Pour que les élèves aient quelque chose à dire : ***Préparation du contenu***	• Rassembler au tableau ou sur transparent des idées ou des arguments, soit en les dégageant des documents abordés, soit par un *brainstorming* préalable, afin qu'ainsi, chacun profite des idées de tous • Proposer des stimuli visuels (photos, posters, dessins…) ou sonores • Fournir des fiches de rôle ou des consignes qui offrent un canevas, des idées de départ • Demander de noter quelques idées sous forme très sommaire • …
Pour que les élèves disposent des moyens nécessaires pour s'exprimer: ***Préparation linguistique***	• Dégager des documents abordés le vocabulaire ayant trait au thème • Proposer ou demander de rechercher le vocabulaire permettant d'exprimer les idées rassemblées lors d'un *brainstorming* • Fournir le vocabulaire nécessaire à l'expression de fonctions langagières telles que : exprimer son accord, contredire, remercier • …
Pour que les élèves ne lisent pas un texte préparé: ***Problème de perception de l'objectif***	• Ne rien laisser écrire d'autre que des mots-clés lors de la phase préparatoire • Le cas échéant, leur retirer le papier qu'ils ont malgré tout préparé • …
Si les élèves doivent jouer un rôle, pour qu'ils le jouent vraiment : ***Problème d'adhésion et d'appropriation***	• Réfléchir au rôle avec les élèves : à la manière de se comporter ou de parler quand on est tel personnage dans telle situation • Rappeler la dimension non-verbale de la communication • Organiser un minimum de mise en scène • …

Les activités

L'éventail d'activités d'expression orale présentées ci-dessus ne répond ni à un déroulement chronologique ni à un ordre hiérarchique.

L'utilisation de la langue étrangère pour la communication en classe et la gestion du cours

Un anniversaire, un incident, une arrivée en retard, l'organisation d'un travail par paires, la négociation de la date d'un test, l'organisation d'une visite ou d'un échange, etc. sont autant d'occasions d'introduire la langue étrangère comme outil de communication en classe.

Pour aider les élèves, le professeur peut relever leurs interventions en français. Il les affiche au mur dans la langue cible.

La discussion sur un document

Les documents proposés au cours sont d'habitude accompagnés d'activités préparatoires, de découverte et de vérification de la compréhension, réalisées seuls ou par paires (☛ "Comprendre à l'audition" et "Comprendre à la lecture").

La comparaison, la confrontation et la justification des réponses des élèves sont autant d'occasions d'utiliser une première fois les éléments nouveaux contenus dans les documents et de pratiquer une réelle expression orale.

La simulation par paires

A. Sur base de fiches de rôle

Le professeur propose aux élèves une situation qu'ils pourraient rencontrer (*un coup de fil pour prendre un rendez-vous, une rencontre avec un étranger, une inscription à un club, une réservation de chambre, une demande de précisions suite à une petite annonce, des indications données à un touriste,* …) ou une situation imaginaire (*l'interview d'un chanteur, un débat télévisé…*).

Ils reçoivent chacun une fiche contenant les instructions pour le rôle à jouer (*cue-card*). Les consignes de cette fiche fournissent un canevas, des idées ou des passages obligés. Elles ne doivent pas empêcher ceux qui ont de l'imagination de la développer. Elles sont une aide, un aide-mémoire, pas une entrave.
☛ **Annexe 2 : un exemple de fiche de rôle.**

La situation est la même pour tous les élèves impliqués, mais les instructions correspondent aux rôles des différents interlocuteurs (en général A et B). C'est le principe de "l'*information gap*" : l'un ne sait pas ce que l'autre va dire – sinon quel intérêt y aurait-il à se parler ? En toute logique, il est donc exclu que les deux "interlocuteurs" préparent la scène ensemble.

Les élèves vont construire la communication "comme ils peuvent", en mobilisant leurs acquis, mais également en utilisant diverses stratégies, afin de compenser leurs lacunes linguistiques, pour
- comprendre l'interlocuteur ou s'assurer qu'ils ont bien compris
- s'exprimer ou s'assurer de la compréhension de l'interlocuteur.

Pour préparer et réaliser la simulation, plusieurs formules sont possibles :

- On divise la classe en deux : une moitié de la classe prépare le rôle A, l'autre le rôle B. On demande ensuite à un élève du groupe A de s'asseoir près d'un élève du groupe B et de simuler la situation.
- On donne une fiche A à un élève, une fiche B à son voisin et ainsi de suite; chacun prépare la situation de son côté et ensuite l'élève A simule la situation avec son voisin B.
- Le professeur peut aussi d'abord jouer la situation avec un élève pour montrer aux autres comment ce type d'activité fonctionne. C'est surtout utile si les élèves ne l'ont encore jamais pratiquée.

B. Sur base de documents divers

On peut aussi créer une simulation à partir d'une photo, d'un dessin…

Dans ce cas, la situation doit d'abord être clarifiée avec l'ensemble de la classe. Ensuite un scénario et les rôles sont esquissés (Par exemple : *tu rentres trop tard et ton père se fâche*). Après quoi deux élèves "improvisent" un dialogue devant l'ensemble de la classe.

Une simulation réussie a les caractéristiques suivantes :

- *La langue est adéquate à la situation proposée, que celle-ci soit vraisemblable ou fictive*
- *Le développement est cohérent du début à la fin de la conversation*
- *Chaque réplique de l'un tient compte de ce qu'a dit l'autre.*

Ainsi, si un élève A a déjà dit son âge, alors que l'élève B a comme consigne de le lui demander, il n'est pas naturel que l'élève B le fasse; mais il peut être naturel qu'il dise "donc tu as 13 ans...". Ou si les instructions de l'élève A disent "ta mère est à l'hôpital" et s'il le mentionne dans la conversation, il est normal que l'élève B réagisse et montre son intérêt, même si ses consignes n'en parlent pas.

Les activités à caractère ludique et créatif

Un grand nombre de manuels proposent des jeux communicatifs pour stimuler la prise de parole des élèves.

Les simulations et les sketches ont également, par nature, un caractère ludique.

Avec un peu d'imagination, toute activité peut acquérir un tel caractère :

- Décrire un personnage et faire deviner qui c'est
- Choisir une photo et parler du type de vacances qu'elle inspire
- Réaliser un collage pour raconter une histoire
- Dessiner un rêve et le raconter
- Interpréter des photos
- Construire une histoire où chacun apporte un élément
- Imaginer la suite d'une histoire après un arrêt sur l'image, d'après le titre, d'après quelques mots-clés, …

- Quatre groupes reçoivent chacun le quart d'une histoire. Chaque groupe imagine le contenu des parties qu'il n'a pas. Ensuite, on compare les hypothèses de chacun des groupes et on dévoile les originaux
- …

La conversation informelle

Deux ou plusieurs personnes s'entretiennent sur leurs centres d'intérêt, leurs préférences, leurs habitudes, leur travail, …

C'est généralement le professeur qui joue le rôle moteur dans ce type d'activité.

L'interview

Les élèves s'informent sur divers aspects de la vie, du travail, de la personnalité, … d'un condisciple, du professeur, d'une personne extérieure.

Cette activité n'a de véritable intérêt que si on apprend quelque chose de neuf sur l'autre, et donc si on interviewe quelqu'un qu'on ne connaît pas encore (bien), ou si on s'intéresse à des aspects moins connus de sa vie ou de sa personnalité. On peut aussi jouer à interviewer un personnage connu ou fictif.

L'interview peut être pratiquée en paires. Les intervieweurs prennent alors note, sous forme de mots-clés, des réponses de la personne interviewée, afin de pouvoir communiquer aux autres, oralement ou par écrit, ce qu'ils ont appris sur elle. Elle peut aussi se pratiquer avec l'ensemble de la classe ; dans ce cas, plusieurs élèves interviewent un ou plusieurs condisciples ou le professeur, par exemple dans le style "conférence de presse".

Un cas particulier : l'entretien d'embauche

Un candidat se présente auprès d'un employeur – éventuellement sur base d'un CV envoyé – soit pour effectuer un stage, soit pour obtenir un emploi. L'interview est pratiquée en paire, comme dans la situation réelle. Sur base des informations apprises, l'interviewer peut remplir un formulaire de candidature sur lequel figurent déjà quelques informations fournies par le CV éventuel. (☛ Annexe 3)

La petite enquête, le sondage

On cherche à obtenir des informations nouvelles sur le comportement, les habitudes, les opinions… de tout un groupe de personnes, par exemple de la classe, des filles ou des garçons de la classe, des professeurs de langues.
Les interviewers prennent note des réponses sur une fiche préparée à l'avance. Ils doivent ensuite élaborer une synthèse des tendances générales du groupe, pour pouvoir en rendre compte aux autres, oralement ou par écrit.

La discussion et la prise de position

Sur base de documents et d'une tâche donnée, les élèves comparent, confrontent leurs avis et prennent position en vue d'une décision commune. Exemples :

- Choix d'un vin ; exploitation de fiches de candidature pour sélectionner le candidat idéal par rapport à un profil défini dans une offre d'emploi ; choix d'un hôtel ou d'un restaurant parmi une série de propositions sur base de certains critères.
- On se met d'accord sur un programme d'activités lors du prochain voyage à Londres.
- La classe a gagné un prix au Rotary : 5.000 Euros. La somme doit servir à équiper le local des 6e et 7e. Les élèves doivent s'accorder sur les achats à faire. Une installation d'alarme est obligatoire.

On peut aussi discuter et prendre position lors de l'évaluation d'une activité, par exemple, ou lors de tout événement de classe : on donne son avis sur le cours, on parle de soi, de ses émotions, de ses aspirations, etc. Ici, les élèves ne simulent pas, mais parlent en leur nom propre.

Le contact avec les autochtones

C'est lorsque les élèves doivent s'adresser à des autochtones que le recours à la langue étrangère est le plus significatif et le plus bénéfique.

Les occasions de contact à l'intérieur et en dehors de la classe, sont multiples :

- Inviter un locuteur natif et l'interviewer (étudiant étranger, collègue…)
- Aller à la rencontre d'un locuteur natif, seul ou en groupe
- Organiser une excursion et prévoir des activités de rencontre
- Organiser un échange, un séjour de travail à l'étranger
- Présenter son école sur une cassette vidéo envoyée au partenaire
- Communiquer via Internet
- ...

L'organisation

L'organisation des activités de communication orale doit permettre au plus grand nombre d'élèves de prendre la parole. Pour cela, il faut :

- varier les types de regroupements
- assurer une gestion efficace.

Les types de groupements

Types de groupements	Avantages	Inconvénients
Tous ensemble	– Le professeur contrôle bien…	– … ceux qui s'expriment. – Le temps de parole de chacun est réduit – Ce sont souvent les mêmes qui parlent (et les mêmes qui ne disent rien).

Par petits groupes	– Plus d'élèves s'impliquent que dans le grand groupe.	– L'activité est plus difficile à gérer. – La participation de chacun peut être inégale. – Le professeur ne contrôle pas l'expression de tous.
Par paires	– Tous les élèves s'entraînent, même les taiseux ou les faibles.	– L'activité est plus difficile à gérer. – Le professeur contrôle plus difficilement l'expression de chacun.

Quelle que soit la forme choisie, la configuration de la classe doit stimuler la communication. Une organisation des bancs en rangées convient à un cours magistral, expositif, non à un cours axé sur la communication. On préférera la disposition en U ou par petits groupes.

A l'intérieur des différents groupements, il peut être judicieux d'alterner le choix du partenaire (un voisin, un copain, un élève plus faible/fort, choix aléatoire, …).

La gestion des activités orales

L'efficacité des activités dépend en grande partie de la qualité des consignes. Celles-ci doivent préciser à l'élève le but poursuivi, ce qu'il doit faire et de combien de temps il dispose.

Si le professeur mène lui-même l'activité, sa propre compétence communicative sera en outre déterminante. Il favorisera la communication s'il :

- s'adresse individuellement aux élèves pour solliciter une contribution.
- utilise un système ludique de distribution de la parole (p.ex. un objet qui voyage d'un élève à l'autre : celui qui le reçoit peut/doit parler)
- fait un tour de table, pour que tout le monde ait l'occasion de s'exprimer
- demande de résumer ce qu'un autre a dit, d'exprimer son accord ou désaccord, …
- interrompt gentiment mais fermement ceux qui parlent trop.
- laisse un condisciple intervenir à la place d'un élève en difficulté (tous les élèves ont une "doublure")
- demande aux intervenants de rendre leur contribution attrayante, de "l'emballer" avec un début et une fin, …

Lorsque les élèves travaillent entre eux, les consignes doivent également mentionner les limites de temps et préciser la tâche de chacun.
Le professeur supervise l'activité :

- il passe dans les bancs et aide au besoin, il note les fautes à traiter ultérieurement (☛ 3.3. "L'évaluation formative")
- les élèves doivent remplir un document, une fiche, un bon de commande, … sur base de ce qu'ils entendent
- en fin d'activité, il demande à un groupe de présenter son travail devant la classe.

Lors d'une narration, d'une description ou d'un jeu de rôles devant la classe, le professeur implique tous les élèves en leur donnant une tâche d'écoute : répondre à des questions, préparer une réaction ou des questions ou noter les fautes de grammaire ou de prononciation, etc. (☛ Cahier 5, "L'organisation du travail").

Dans quelle mesure faut-il contrôler l'activité et corriger les erreurs ?

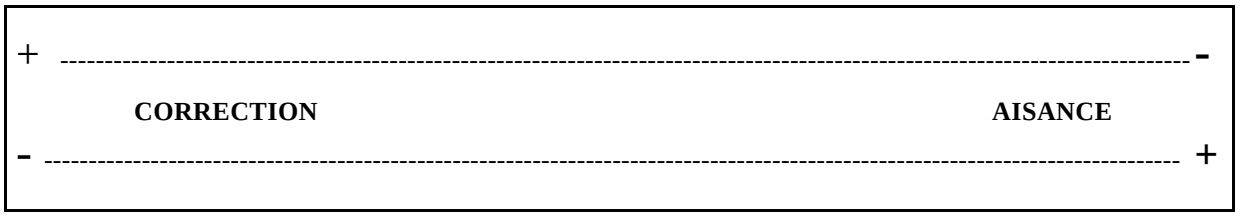
Les élèves doivent apprendre à se faire comprendre malgré leurs limites linguistiques d'une part, à s'exprimer avec le plus d'aisance et le moins d'erreurs possible d'autre part. Deux exigences qui, dans la pratique, se révèlent souvent contradictoires.

Si le professeur veut tout contrôler, chaque élève n'a droit qu'à un temps insuffisant d'expression orale sur une année de cours ; corollairement, si le professeur suscite plus d'expression orale, il pourra moins contrôler celle-ci.

Cette problématique du contrôle a une triple dimension.

1. Les pratiques des professeurs se basent sur deux postulats opposés :

Postulat A	Postulat B
Je crois que je dois corriger l'élève chaque fois qu'il fait une erreur, pour que les erreurs ne se fixent pas dans sa tête (le "mauvais pli").	Je crois que faire des erreurs est normal dans tout apprentissage. Certaines erreurs se corrigeront progressivement, d'autres ne se corrigeront pas.
Conséquences	Conséquences
– Je dois tout superviser	– Il n'est pas nécessaire que je supervise tout
– Je ne peux pas laisser travailler les élèves entre eux	– Les élèves peuvent travailler entre eux
– J'interviens sans cesse et ne peux donc favoriser l'aisance des élèves.	– Je peux laisser les élèves s'entraîner pour acquérir plus d'aisance.



2. Les élèves ont des styles d'apprentissage divergents, … sur lesquels nous n'avons que très peu d'influence

– Certains élèves sont des "correcteurs" et ne veulent parler que quand ils sont sûrs de la forme.	– Certains élèves foncent en se souciant très peu de la forme.
– Certains élèves sont introvertis et disent peu ... mais correctement.	– Certains élèves sont extravertis et parlent, parlent ... sans se corriger.
Conséquences	Conséquences
Il faut les encourager à parler... même s'ils font des erreurs.	Il faut les encourager à réfléchir à la forme avant de parler.

3. On apprend à parler en parlant

Le fait même de devoir souvent faire l'effort de formuler ne peut que renforcer progressivement la capacité à le faire.

En conclusion…

Il n'est pas bénéfique de corriger les élèves pendant qu'ils parlent et qu'ils sont donc concentrés sur ce qu'ils essaient de dire plutôt que sur la manière de le dire. Dans un premier temps, on réagit au contenu. La "faute" est ainsi dédramatisée à ce moment.

Si les erreurs entravent la communication, la nécessité de plus de correction s'impose. Le professeur peut procéder par corrections indirectes : reformuler lui-même une phrase erronée, feindre de ne pas comprendre, faire clarifier le contenu par l'élève qui vient de parler ou par ses condisciples.

En ce qui concerne les autres erreurs, il semble plus utile de postposer la correction.

Bref, il faut rechercher un équilibre permanent entre "corriger / faire corriger", "laisser aller" et/ou "postposer la correction".

3.3. L'ÉVALUATION FORMATIVE

En ce qui concerne l'expression orale, l'évaluation formative consiste d'abord en une réflexion avec les élèves sur :

- l'activité d'expression orale elle-même
  - sa préparation, son déroulement et son efficacité
    - ☛ 3.2. "La phase préparatoire"
    - ☛ Cahier 2, annexe 3 "Parler – ai-je pensé à tout"?
    - ☛ Cahier 2, annexe 4, "Questionnement pour une évaluation avec les élèves"
  - la dynamique du groupe
    - ☛ Cahier 2, annexe 5 : "Tableau d'analyse de l'interaction"
- les erreurs, leur origine, leur gravité et la nécessité de les corriger.

Ensuite on peut s'attacher à la correction de certaines erreurs. Dans la mesure du possible, l'autocorrection et la correction par les condisciples sont préférées à la correction par le professeur.

Les séquences filmées par le professeur et analysées avec les élèves sont un puissant moyen de prise de conscience de l'impact de certaines fautes sur l'intelligibilité du message, de l'importance relative d'autres, de l'importance aussi de la composante non-verbale de l'expression et de l'utilisation des stratégies de communication.

Pour remédier aux erreurs, des exercices de grammaire et d'expression écrite pourront, après la séquence d'expression orale, aider les élèves à mieux fixer les points mal assimilés. Ces exercices sont de préférence centrés sur un ou deux points essentiels et individualisés. Les logiciels et fiches de révision peuvent être utilisés. Ici, il va de soi qu'il faut corriger. Mais l'impact de cette phase sur la qualité de l'expression orale est tout relatif, comme le montre la pratique et comme le confirme le chapitre sur la recherche en la matière.

4. L'EVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE

L'évaluation de l'expression orale est organisée à des moments spécifiques à cet effet. En effet, l'évaluation "continue" de l'expression orale n'est possible que pour les élèves qu'on entend régulièrement ou dans des classes peu nombreuses. Pour que cette évaluation soit valide, il convient dès lors que les élèves bénéficient de moments privilégiés pour se faire entendre.

4.1. L'évaluation de l'expression orale en interaction

Les activités de contrôle doivent effectivement porter sur l'interaction orale, c'est-à-dire sur un échange verbal qui comporte toujours une part d'imprévu auquel l'élève doit pouvoir réagir pour faire ainsi la preuve de sa capacité à se faire comprendre de son interlocuteur et à le comprendre.

Les critères d'évaluation à prendre en compte sont :

Message	**Langue**
• La tâche est-elle réalisée ? • Les interventions répondent-elles à la logique du discours ? Dans le cas d'une simulation, sont-elles vraisemblables ?	• Richesse (structures grammaticales, vocabulaire) • Prononciation • Aisance • Correction

Qualité de l'interaction

- Prise d'initiative et réaction à l'imprévu
  - L'élève prend-il l'initiative, relance-t-il la conversation ? (+)
  - L'élève réagit-il de façon minimale ? (-)
  - L'élève sait-il réagir à l'imprévu ? (+)
  - A-t-il du mal à réagir à l'imprévu ? (-)
- Utilisation de stratégies pour s'exprimer et pour comprendre
  - L'élève utilise-t-il des stratégies qui lui permettent de maintenir le dialogue / de faire passer son message ? (+)
  - Sait-il demander l'aide de son interlocuteur, le cas échéant ? (+)
  - Se bloque-t-il quand il ne comprend pas ou doit-il faire répéter / demander de l'aide très régulièrement ? (-)
  - L'élève réduit-il son message de manière excessive ? Evite-t-il certains points ? Abandonne-t-il son idée? (-)

4.2. L'évaluation de l'expression orale sans interaction

La tâche demandée doit être formulée de manière à ne pas permettre la restitution d'un contenu appris. Le professeur peut intervenir pour réorienter la contribution de l'élève, la faire nuancer.

Les critères d'évaluation à prendre en compte sont :

Message	**Langue**
• La tâche est-elle réalisée ?	• Richesse (structures grammaticales, vocabulaire) • Prononciation • Aisance • Correction
Qualité de l'expression	
• L'élève utilise-t-il des techniques pour rendre son message compréhensible et attrayant ?	

Commentaires sur les tableaux

La tâche : les consignes ont-elles été respectées ? Le message est-il compréhensible ?

Les interventions répondent-elles à la logique du discours? : l'élève réagit-il à ce qui vient d'être dit? Reste-t-il dans la logique de la situation ?

La correction : la nature fugace du message oral rend une bonne mise en forme difficile. Il s'ensuit qu'une langue orale plus relâchée, moins riche, avec un style et une syntaxe pas toujours entièrement cohérents, et même partiellement fautifs, est parfaitement acceptée.

La qualité de l'interaction : le troisième volet des tableaux contient des indicateurs importants de ce que doit être une activité d'expression orale : elle doit permettre à l'élève de prendre des initiatives, de réagir à l'imprévu, de faire répéter, de rendre son message attrayant…, bref de "négocier le sens".

S'EXPRIMER PAR ECRIT

1. **La problématique** p.49
   - 1.1. Pourquoi exercer l'expression écrite ?
   - 1.2. Il y a écrire et écrire
   - 1.3. Donner un sens à l'écriture

2. **Les objectifs** p.51

3. **La méthodologie** p.52
   - 3.1. La phase préparatoire
   - 3.2. L'élaboration de textes
   - 3.3. L'évaluation formative

4. **L'évaluation de l'expression écrite** p.55

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1. POURQUOI EXERCER L'EXPRESION ECRITE ?

Une utilité fonctionnelle limitée, mais en évolution

Peu de personnes écrivent en langue étrangère. La majorité de ces écrits sont simples et brefs : carte ou lettre à des connaissances, demande d'information, réservation d'hôtel,...

Les nouvelles technologies de la communication (fax, E-mail, conférence télématique,...) ont toutefois tendance à remplacer la communication orale téléphonique par une communication écrite. Mais il s'agit alors souvent d'un écrit très proche de la langue orale.

Un outil d'apprentissage

L'écriture est un processus plus réfléchi que l'expression orale. Le texte écrit reste visible en permanence et se prête mieux à être amélioré. Il offre donc

- un bon instrument diagnostique des progrès et lacunes
- un bon instrument d'apprentissage et d'amélioration des formes linguistiques
- un support précieux pour l'évaluation formative, l'auto-évaluation et la remédiation.

Une somme de compétences transversales

L'expression écrite développe diverses compétences transversales, et notamment :

- structurer sa pensée. "Réduire l'écrit seulement à la communication serait priver l'apprenant de la possibilité de se distancier du moment, d'organiser son vécu, de se construire. Nous défendons la thèse que l'écrit permet de jeter un regard critique sur l'action, de structurer l'expérience, de créer le monde" [1]
- comprendre et apprendre les contraintes, conventions, registres de la rédaction d'un message qui doit être lu par un destinataire
- exercer son imagination, sa créativité.

Une compétence valorisante

L'expression écrite peut motiver ou valoriser :

- certains types d'élèves, qui s'expriment plus facilement ou mieux par écrit qu'oralement,
- la plupart des élèves, si leur écrit n'est pas destiné au seul professeur (affichage mural, journal des productions de la classe ou de l'école, correspondance réelle, courrier électronique,...)
- tous les élèves, lorsqu'ils découvrent leurs capacités de communiquer par écrit malgré des moyens limités.

[1] C. Durieux, Bulletin du CIAVER, numéro spécial 30e anniversaire, 1996

1.2. IL Y A ECRIRE ET ECRIRE

Les activités d'écriture peuvent avoir différentes fonctions :

Linguistique Apprendre et exercer les formes linguistiques afin de progresser dans la maîtrise générale de la langue.

Il ne s'agit pas *d'expression écrite.*

Communicative

Caractéristiques de l'expression écrite

On développe et relie de façon cohérente des informations, des idées, des argumentations, … qui sont appropriées à

- un lecteur
- un contexte
- un but, une intention, un effet recherché

1.3. DONNER UN SENS A L'ECRITURE

L'élève est plus susceptible de s'investir dans une tâche d'expression écrite s'il y perçoit un sens qui dépasse le simple apprentissage linguistique ou la simple tâche scolaire pour le professeur. "*Ecrire pour …*" donne du sens aux activités d'écriture :

- écrire pour quelqu'un,
- écrire pour s'exprimer, pour créer ou s'amuser.

- **Les écrits fonctionnels** permettent aux élèves d'être opérationnels dans des situations de communication : lettre à un correspondant, à un office du tourisme, e-mail, fax… Lorsqu'ils sont pratiqués en classe, le destinataire est souvent fictif ("*Imaginez que vous écrivez à …*"). Mais un destinataire réel est aussi possible. Adresser un écrit à un correspondant réel, à un office du tourisme réel, à l'école partenaire, … motive généralement l'élève à mieux soigner la présentation et la langue.

- **Dans les écrits plus créatifs** *(petit poème, terminer une histoire, créer une affiche, écrire une lettre à son chien…*), le contenu, l'effet recherché, voire le simple plaisir d'écrire priment naturellement.

Enfin, tous les écrits peuvent être valorisés et contribuer à la motivation et au progrès par l'affichage ou la publication (affichage ou journal mural, tableau des petites annonces et événements divers, recueil des productions de la classe, magazine de l'école, concours inter-scolaire, site Internet de l'école, …).

2. LES OBJECTIFS EN EXPRESSION ECRITE

Compétences attendues	Situations	Champs thématiques	Conditions de réalisation

L'élève sera capable de
 	
- compléter un formulaire courant (document de transport, bon de commande, formulaire de réservation, formulaire d'identification personnelle,...)
- rédiger un mémo (message reçu, information ponctuelle, aide-mémoire,...)
- transcrire des informations au départ de supports écrits (catalogues, brochures, publicités,...)
- rédiger un fax, envoyer de la messagerie électronique
- composer des lettres simples
  - par adaptation de lettres-types
  - par sélection de paragraphes-types dans une banque de données
	- dans le domaine privé
	- dans le domaine professionnel
		- identification personnelle
		- domaines liés à l'activité professionnelle
		- renseignements en matière de loisirs
		- orientation, itinéraire, chemin à suivre,...
			- éventuellement à l'aide d'un glossaire ou d'un dictionnaire traductif (papier ou électronique)
			- sans fautes qui rendent le message incompréhensible
			- de manière lisible
			- pour ce qui concerne lettres et fax:
			  - avec le modèle sous les yeux
			  - en respectant les usages élémentaires en matière d'écrit

3. LA METHODOLOGIE

Les élèves constituent progressivement
une banque structurée de textes-types en vue de leur utilisation.

3.1. LA PHASE PREPARATOIRE

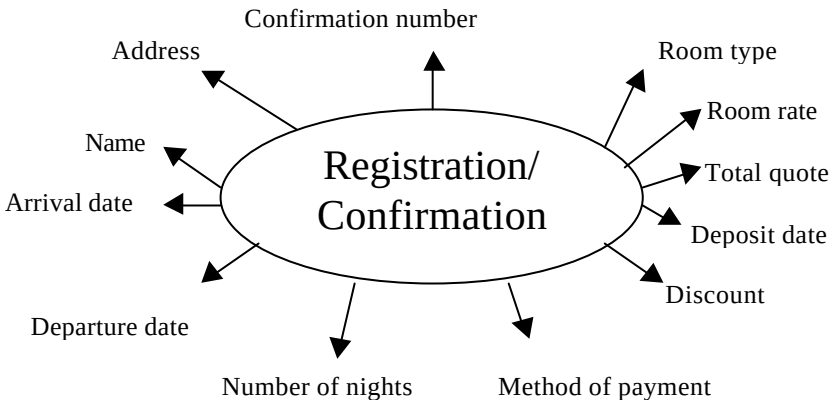
1. Déterminer les contenus du texte qu'on va écrire

- Déterminer l'objectif du texte :
  - Qui s'adresse à qui ?
  - Pour communiquer quoi ?
  - Dans quelles circonstances ?

- Collecter des données
  - dans des textes lus
  - dans l'imagination des élèves

Exemples :

- Rassembler les éléments de réponse possibles à un courrier de client :



- La classe émet diverses suggestions sur une histoire possible. Elles sont mises au tableau sous forme de mots-clés, de dessins ou de pictogrammes.

2. Collecter les éléments dont on va avoir besoin

- Sélectionner le(s) texte(s)-type (s) qu'on va imiter
- Collecter dans le cahier, dans le manuel, dans la banque de documents-types les formes qu'on va réutiliser (pour saluer, remercier, proposer, s'excuser, se plaindre, …)
- Collecter les formes grammaticales dont on va avoir besoin et les éléments qui permettent de structurer le texte (connecteurs, prépositions, conjonctions, adverbes, …)
- Si nécessaire, utiliser le dictionnaire.

3. Utiliser les ouvrages de référence (le cahier, le dictionnaire…)

Les conseils d'utilisation du dictionnaire peuvent être concrétisés par les activités suivantes :

Conseils	**Exemples d'activités**
Utilise bien le dictionnaire	• Par exemple : - par deux, les élèves essaient de trouver le sens des signes se trouvant à côté des mots - ils recherchent le sens de plusieurs mots dans un contexte déterminé et explicitent comment ils y sont arrivés (ou non)
Essaie de te passer du dictionnaire	• Ne pas s'acharner à vouloir traduire un texte conçu d'abord en français, mais formuler l'idée en fonction du vocabulaire qu'on connaît.

3.2. L'ÉLABORATION DE TEXTES

L'élaboration d'un texte est en principe un acte individuel. En apprentissage, toutefois, elle peut aussi se faire par paires, en vue d'un enrichissement mutuel. Occasionnellement, elle peut se faire avec l'ensemble de la classe.

Après un premier essai, le contenu et la structuration sont examinés ; ensuite, on s'attache à la langue et à sa correction . Puis on passe à la rédaction définitive.

Les types de textes à produire

- **élaborer – avec modèle – des documents tels que :**
  - lettre
  - fax
  - mémo
  - formulaire
  - dépliant
  - avis

- **compléter un formulaire courant** (bon de commande, formulaire de réservation, …)

- **transcrire des informations** (d'une brochure, d'une page Internet, d'un dépliant, d'un catalogue, d'une publicité, …) pour :
  - demander/donner des renseignements (prix, heures, quantités, adresses, ouverture/fermeture, loisirs, ...)
  - confirme/infirmer une réservation, une information
  - se présenter
    - informations générales (identité, âge, adresse, …)
    - compétences professionnelles (diplômes, formation, expérience, …)
    - compétences linguistiques
    - autres informations (hobbies, loisirs, disponibilité, …)
  - décrire un itinéraire
  - inviter à une activité de loisir (spectacle, excursion, …) ou dresser un planning des activités organisées par l'hôtel ou le restaurant
  - rédiger un avis à la clientèle ("magasin ouvert de … à …", "piscine fermée ce jour",...)

L'évaluation ne porte que sur ce type d'écrits. Toutefois, l'élève peut aussi pratiquer certains types de textes non fonctionnels tant en raison de leur valeur formative que parce qu'ils les motivent souvent davantage.

3.3. L'ÉVALUATION FORMATIVE

S'intéressant davantage à l'élève en processus de formation qu'au produit, l'évaluation formative intervient pendant ou après les différents essais ou "brouillons". A ce moment, le professeur est la personne-ressource qui guide, aide et met ses connaissances au service des élèves, et non celui qui sanctionne.

En ce qui concerne la langue, vouloir tout faire corriger n'est pas nécessairement rentable : la dispersion dans de nombreux problèmes à la fois ne fait pas nécessairement progresser l'élève, mais risque bien de le décourager et de miner sa confiance. On traite successivement :
- les fautes qui affectent le sens
- quelques autres fautes importantes ou récurrentes

C'est aussi l'occasion d'apprendre ou d'approfondir l'utilisation des ouvrages de référence: le précis de grammaire et le dictionnaire.

Enfin, c'est aussi le moment de prendre conscience des critères d'évaluation, qui reflètent les paramètres de qualité d'un écrit.

ANNEXES

4. L'EVALUATION DE L'EXPRESSION ECRITE

Le contrôle de l'expression écrite porte sur l'élaboration de documents fonctionnels dont le contenu et la forme correspondent à ce qui se fait dans la vie réelle.

Les critères à prendre en compte sont :

1. L'écriture est-elle lisible (déchiffrable) ?

- texte non lisible dans sa totalité ⇨ Echec
- texte non lisible en partie ⇨ Echec pour la partie non lisible
- texte lisible ⇨ on évalue

2. Le texte est-il compréhensible ?

- non compréhensible dans sa totalité ⇨ Echec
- non compréhensible en partie ⇨ Echec pour la partie non compréhensible
- compréhensible ⇨ on évalue

3. Le texte respecte-t-il les consignes ?

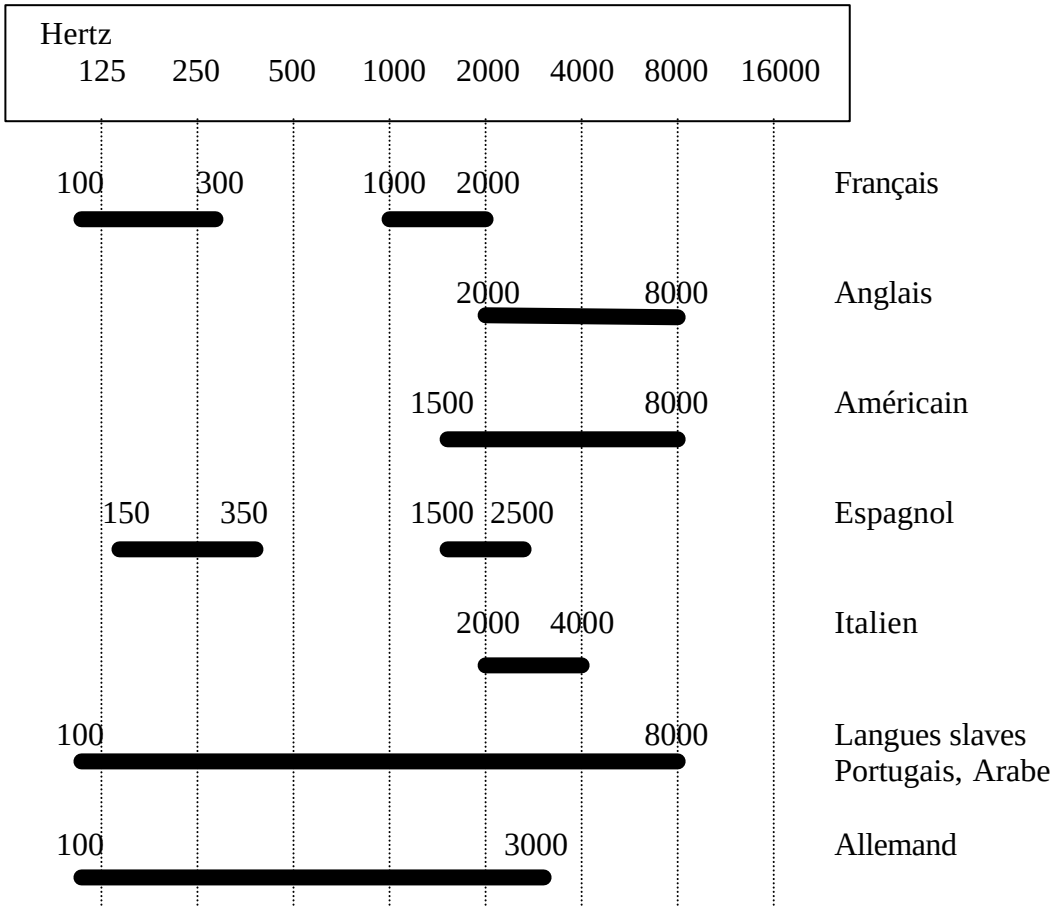
4. Le texte respecte-t-il les conventions du type d'écrit ?

5. Le texte est-il bien écrit ?

- correction linguistique
  - types d'erreurs
  - nombre/taux d'erreurs
- adéquation et richesse linguistique
- structuration et enchaînements

Annexe 1

Fréquences spécifiques de quelques langues[2]



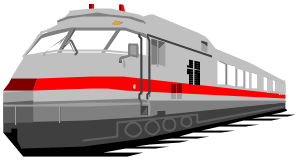
[2] A. TOMATIS, "Nous sommes tous nés polyglottes", Ed. Fixot, 1991.

Annexe 2

Simulation par paires

A 14

Info train



Tu arrives à la gare à 10h.
Tu veux prendre le train pour Bristol. Tu vas au guichet.

Tu demandes des informations concernant :

- les horaires ;
- les prix ;
- les changements de train.

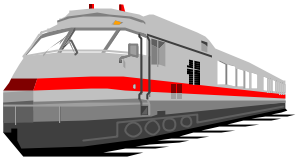
Ensuite, **tu décides** quel genre de billet tu veux (aller simple, aller-retour) et comment tu vas payer.

Tu demandes aussi à quel quai tu dois aller prendre le train.

M. Dahmen et C. Tyssens, d'après P. Dony, AR Bouillon - Paliseul

B 14

Info train



Tu travailles au guichet de la gare.

Tu donnes au (à la) client(e) qui se présente les renseignements qu'il (elle) souhaite.

Pour information :

- Trains pour Bristol (quai 6)

Départ		Arrivée
11.25	changer à Reading	12.35
11.50	direct	12.50

- Billet aller simple : £ 13.50
  aller-retour : £ 19.00 (le même jour)
  aller-retour : £ 22.40 (jours différents)

M. Dahmen et C. Tyssens, d'après P. Dony, AR Bouillon - Paliseul

Annexe 3
LE DOSSIER DE CANDIDATURE
ET L'INTERVIEW D'EMBAUCHE

DOSSIER DE CANDIDATURE

Le dossier qui suit ne peut être considéré comme un modèle, mais bien comme une aide. En fonction de la classe et de l'objectif poursuivi, le professeur pourra sélectionner, dans la langue qu'il enseigne, les éléments qu'il estime utiles, par exemple pour créer des exercices ou organiser des jeux de rôles.

NAME / NAME / NAAM

Stellung / Function / Functie:

Gesellschaft / Company / Vennootschap:

Adresse / Address / Adres:

Telefon / Telephone / Telefoon:

Geburtsdatum und -ort / Place and date of birth / Geboortedatum en -plaats:

Staatsangehörigkeit / Nationality / Nationaliteit:

Familienstand / Marital status / Burgerlijke stand:

Arbeitsgenehmigung / Work permit / Werkvergunning:

FAMILIE / FAMILY / FAMILIE

Ehemann/Ehefrau / Spouse / Echtgenoot(ote):
Name / Name / Naam:
Geburtsdatum / Date of birth / Geboortedatum:
Beruf / Occupation/ Beroep:

Kind(er) / Child(ren) / Kind(eren):
Name / Name / Naam:
Geburtsdatum/ Date of birth / Geboortedatum:
Beruf/Occupation / Beroep:

AUßERBERUFLICHE BESCHÄFTIGUNGEN/ EXTRA-PROFESSIONAL ACTIVITIES / EXTRA-PROFESSIONELE ACTIVITEITEN:

Sport / Sport / Sport:

Hobbys / Hobbies / Hobby's:

Soziale oder kulturelle Aktivitäten / Social or cultural activities / Sociale of culturele activiteiten:

Letztes Bruttogehalt / Last gross salary / Laatste brutobezoldiging:

Andere Vergütungen? / Any other allowances? / Alternatieve beloning?:

Gewünschtes Bruttogehalt / Expected gross salary / Gewenste brutobezoldiging:

Frei ab / Free from / Beschikbaar vanaf:

AUSBILDUNG / EDUCATION / OPLEIDING

Name der Schule - Abschluss - % / Name of the school - certificates - % / Naam van de school - behaalde diploma's - %

Studien / Studies / Studies

Grundschule / Primary / Lager onderwijs:
Sekundarstufe / Secondary / Secundair onderwijs:
Höhere Studien / Higher education / Hoger onderwijs:

Post-akademische Studien / Post-graduate studies / Post-universitaire studies:
Andere Kurse / Other courses / Andere cursussen:

Seminare / Seminars / Seminaries:

Sprachen / Languages / Talen

4 xxxx: sehr gut / very good / zeer goed
3 xxx : gut / good / goed
2 xx : Grundkenntnisse / basic / gemiddeld
1 x : schwach / low / zwak

	Gesprochen / Speaking / Gesproken	Geschrieben / Writing / Geschreven	Gelesen / Reading / Gelezen
Französisch / French / Frans			
Niederländisch / Dutch / Nederlands			
Englisch / English / Engels			
Deutsch / German / Duits			
Andere / Other / Andere			

SONSTIGE FÄHIGKEITEN / ASSETS / ANDERE VAARDIGHEDEN

Textverarbeitung / Word-processing /Tekstverwerking

Soft / Soft / Soft:
Geschwindigkeit / Speed / Snelheid:
Sprachen / Languages / Talen:

Stenographie/ Shorthand / Stenografie

Geschwindigkeit / Speed / Snelheid:
Sprachen / Languages / Talen:

Andere Software / Other software / Andere software

Sonstiges / Others / Pluspunten

_____

(Fangen Sie mit Ihrer letzten Arbeitsstelle an / Start with your last job / Met de laatste betrekking beginnen)

Arbeitgeber / Employer / Werkgever:

Adresse - Telefonnumer / Address - telephone number / Adres - telefoonnummer:
Eintrittsdatum / Date of appointment / Datum van indiensttreding:
Kündigungsdatum / Quitting date / Datum van uitdiensttreding:
Gehalt / Salary / Bezoldiging:

Warum haben Sie diese Stelle aufgegeben? / Reasons for quitting / Om welke redenen heeft U de vennootschap verlaten?

Dürfen wir Ihre Referenzen beantragen? / Can we ask for references? / Mogen wij naar referenties vragen?
Name und Funktion Ihres direkten Vorgesetzten / Name and function of your immediate superior/ Naam en functie van Uw rechtstreekse overste:
Kurze Beschreibung der Tätigkeit / Brief description of tasks / Beknopte takenbeschrijving:

L'INTERVIEW D'EMBAUCHE

L'entrevue d'embauche peut comporter une partie qui se déroule en langue étrangère. C'est pour aider le professeur à y préparer ses élèves que le présent programme lui propose une série de thèmes et de questions susceptibles d'être abordés. Il ne s'agit pas de prendre ***tous les domaines*** *en considération, mais bien de sélectionner ceux qui paraissent les plus appropriés, par exemple pour organiser des jeux de rôles ou des interviews, ou pour préparer à l'examen de qualification.*

ALLEMAND

Motivation

- Was für eine Arbeit gefällt Ihnen?
- In welchem Bereich möchten Sie arbeiten?
- Wie sehen Sie Ihre Laufbahn?
- Prioritäten: Gehalt? Art der Arbeit? Andere?

- Warum finden Sie unser Stellenangebot so interessant?
- Warum wollen Sie Ihre jetzige Arbeit kündigen?
- Was ist der Grund für Ihre Bewerbung?
- Wie lange suchen Sie schon eine Stelle?
- Warum möchten Sie bei uns arbeiten?
- Bewerben Sie sich auch anderseitig?
- Welche Kriterien haben Sie bei der Wahl einer Stelle?
- Warum haben Sie den Eindruck, das wäre eine Stelle für Sie?
- Welche Aspekte der Arbeit bei uns interessieren Sie am meisten?
- Geschäftsreisen und unregelmäßige Arbeitszeiten

Familie

- Geschwister? Alter? Beruf?
- Eltern, Familie
- Ehemann, Ehefrau
- Soziale Umgebung
- Wie würde Ihr Ehemann / Ihre Ehefrau reagieren, wenn Sie öfters beruflich auf Reisen sind, oder unregelmäßige Arbeitszeiten haben?

Allgemeine Interessen

- Interessen außer der Arbeit?
- Wie verbringen Sie Ihre Freizeit?
- Sport?
- Sind Sie Mitglied eines Vereins / einer Gesellschaft? Rolle / Position?

Sonstiges

- Referenzen
- Gehaltsvorstellung, andere Vergütungen
- Gesundheitstest
- Alltagsprobleme (Wagen, Computer,...)
- Was wissen Sie über unsere Gesellschaft? über unsere Produkte?

Berufserfahrung

- Beruflicher Werdegang (Name des Arbeitsgebers, Branche, Produkte, Gehälter, Position, Verantwortung,...)
- Welche Initiativen haben Sie ergriffen?
- Welche Probleme mußten Sie bewältigen?
- Wie beurteilen Sie Ihre Arbeitsbedingungen, das Arbeitsklima, die Kontakte zwischen Kollegen?
- Welcher Arbeitsbereich gefiel Ihnen am besten?

Ausbildung, Studium

- Studium, Resultate, Abschlüsse
- Stärken und Schwächen
- Lieblingsfächer und nicht-beliebte Fächer - warum?
- Ein Schulereignis
- Weiterbildungskurse (Abendkurse, Seminare, innerbetriebliche Weiterbildung,...)

Ordnen Sie die folgenden Themen nach Ihrer Wichtigkeit

Arbeitsbedingungen - Arbeitszeiten - Berufsbeständigkeit - Gehalt - Kontakt zu den Leuten - Reisen - Urlaub - Zukunftpläne

Rechtfertigen Sie Ihre Prioritäten!

ANGLAIS

Motivation

- What kind of jobs do you like?
- In which field(s) would you like to work?
- How do you see your career?
- Priorities: salary? nature of the job? other?

- How long have you been looking for a job?
- What interested you in the ad?
- Why do you want to change job?
- Why are you interested in this job?
- Why would you like to work with us?
- Are you currently applying for other jobs?
- If you had the choice among several positions, what would be your criteria for selecting a job?
- Why do you think this job would suit you?
- Which aspects do you find most interesting in the job we offer?
- Travelling and irregular working hours.

Family backgrounds

- Any brothers and sisters? Age? Occupation?
- Parents, family.
- Husband / wife.
- Social background.
- How would your wife / husband react if you had to travel quite a lot or work with irregular timetables?

General interest

- Interests apart from work?
- How do you spend your free time?
- Sport?
- Are you a member of a club? a society? Your role / position?

Miscellaneous

- References
- Expected salary, fringe benefits
- Medical tests
- Everyday problems (car, computer,...).
- What do you know about our company? our products?

Previous experience

- Job history (name of company, activity sector, products, salaries, role in the company, responsibilities,...)
- Which initiatives did you take?
- Which problems did you face?
- What do you think of your working conditions, of the atmosphere, of the relations with your colleagues?
- Which job did you prefer?

Training and studies

- School background, results, diplomas, certificates,...
- Strong and weak points
- Pet subjects and aversions? Why?
- Tell me an anecdote from your schooldays.
- Courses taken after the end of studies (evening classes, seminars, in-service-training, refresher courses,...)

Rank the following items in order of importance:

Contact with people - future prospects - holidays - job security - salary - travelling - working conditions - working hours

Justify your priorities.

NEERLANDAIS

Motivatie

- Wat voor werk vindt u aantrekkelijk?
- In welke sector(en) zou u graag werken?
- Hoe ziet u uw toekomst?
- Prioriteiten: salaris? soort werk? andere?

- Wat vond u interessant in onze advertentie?
- Waarom wilt u uw huidige job opgeven?
- Waarom toont u belangstelling voor deze betrekking?
- Hoelang bent u op zoek naar een baan?
- Waarom zou u graag voor ons werken?
- Hebt u naar andere betrekkingen gesolliciteerd?
- Wat zouden uw criteria zijn indien u onder verschillende jobs moest kiezen?
- Waarom denkt u dat de job voor u geschikt is?
- Wat ziet u als voordelen in het werk dat wij aanbieden?
- Mobiliteit en wisselende werkroosters.
- Waarom denkt u dat u voor de job geschikt bent?

Familie

- Broers en zusters? Leeftijd? Beroep?
- Ouders, familie
- Echtgenoot(note)
- Sociale achtergrond
- Hoe zou uw echtgenoot(note) reageren indien u veel moest reizen of indien u wisselende werktijden had?

Algemene interesse

- Wat interesseert u buiten uw werk?
- Wat doet u in uw vrije tijd?
- Sport?
- Bent u lid van een club? een vereniging? Uw rol / uw verantwoordelijkheid?

Allerlei

- Referenties
- Gewenste bezoldiging, bijkomende voordelen
- Medisch onderzoek
- Alledaagse problemen (wagen, computer,...)
- Wat weet u over onze vennootschap? onze produkten?

Opgedane ervaring

- Loopbaan (naam van vennootschap, activiteitensector, produkten, bezoldiging, rol in de vennootschap, verantwoordelijkheden,...)
- Welke initiatieven hebt u genomen?
- Wat voor problemen hebt u moeten aanpakken?
- Wat denkt u over: werkcondities, werksfeer, relaties met de collega's?
- Geliefkoosde job?

Opleiding en studies

- Studies, resultaten, diploma's, getuigschriften,...
- Sterke en zwakke punten
- Welke vakken volgde u graag? Waar had u een hekel aan? Waarom?
- Vertel me een anekdote uit uw schooltijd
- Cursussen die u na uw studies hebt gevolgd (avondlessen, seminaries, nascholing, ...)

Zet de volgende punten in orde van belang

Contact met andere mensen - reizen - salaris - toekomstvooruitzichten - vaste baan - werkrooster - werksfeer

Verklaar uw keuze.